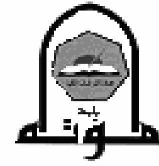


جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الأول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

إعداد الطالبة
نجاح يعقوب الحجازين

إشراف
الأستاذ الدكتور عماد الزغول

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــــا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجـــة الماجستير
في علم النفس التربوي قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2010

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة نجاح يعقوب الحجازين الموسومة بـــ:

تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الانجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الاول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. عماد عبدالرحيم الزغول		2010/10/17	مشرفاً ورئيسا
د. ساري سليم سواقد		2010/10/17	عضواً
د. فؤاد طه طلافحة		2010/10/17	عضواً
د. أحمد العلوان		2010/10/17	عضواً



/عميد الدراسات العليا

أ.د. صالح الكساسبة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته ـــ الكرك ـــ الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

االأهداء

إلى والدي ووالدتي اللذين زرعا في نفسي الطموح والصبر.

إلى زوجي وابني العزيزين ....

إلى أخي خالد، وإخوتي جميعا ....

إلى أقاربي جميعاً ....

إليهم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

نجاح يعقوب الحجازين

الشكر والتقدير

يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل ووافر الاحترام والتقدير إلى أسـتاذي الفاضـل الأستاذ الدكتور عماد الزغول الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على هذه الرسالة، وأمدها بفيض علمه حيث كان لتوجيهه وإرشاده الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الموصول إلى أعضاء لجنة المناقشة:الأسـتاذ الـدكتور عمـاد الزغول، الدكتور فؤاد طلافحه ، الدكتور ساري سواقد ، الدكتور احمد علوان لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائهم الدراسة بملاحظاتهم القيمة.

وجزيل الشكر للدكتور ساري سواقد لما قدمه من استـشارات إحـصائية أثـرت العمل.

وكلمة شكر وعرفان إلى كل من قدم المساعدة أو ساهم ولو بكلمة طيبة ليـرى هذا الجهد المتواضع النور .

نجاح يعقوب الحجازين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الانجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الأول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

نجاح يعقوب الحجازين

جامعة مؤتة، 2010

هدفت الدراسة الحالية إلى تحري شكل العلاقة بين العلاقة بين القلـق ودافعيـة الانجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الصف الأول ثانوي فـي المـدارس الحكومية في محافظة الكرك، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثـة باسـتخدام ثلاثـة مقاييس هي مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس قلق الحالة لـسبيلبرجر، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم الحصول على علامات الطلاب في نهاية الفـصل الثـاني لقياس التحصيل. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من(400) طالبا وطالبـة، منهم(189) طالباً و(211) طالبة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمهـا: وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.01$) بين القلق والتحصيل وبلغت(-0.275)، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.01$) بـين الدافعيـة والتحـصيل وبلغـت(0.168)، ووجـود علاقـة ايجابيـة دالـة إحـصائيا عنـد مستوى($\alpha \leq 0.01$) بين الكفاءة الذاتية والتحصيل وبلغـت (0.182). كمـا وأشـارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في كل من التحصيل والقلق والكفاءة الذاتية ودافع الانجاز، وأن هذه الفروق تعود لصالح الذكور، أي أن الذكور اقل قلقاً وأفضل دافعيـة وكفاءة ذاتية وتحصيلاً من الإناث. وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: بناء بـرامج إرشادية وتوجيهية لتخفيض مستوى القلق وزيادة الكفاءة الذاتية ودافع الانجاز، حيـث تبين وجود علاقة بينها وبين التحصيل، وعلى وجه الخصوص للطالبات حيـث تبـين انخفاض ذلك لديهن.

Abstract

Investigated the form of the relationship between anxiety, achievement, motivation, and self-efficacy and achievement for the students in the first secondary grade in public schools in AL- Karak

Najah hejazin
Mut'ah University, 2010

The current study aimed at Investigating the form of the relationship between anxiety, achievement motivation, self-efficacy and achievement for the students in the first secondary grade in public schools in AL- Karak, to achieve the goal of the study, the researcher using three measures they were a measure of motivation for achievement of children and adults, a measure of state anxiety to Sepelbergr, and the measure of self-efficacy, the students achievement was obtained of their marks at the end of second semester. The sample of Study consisted of (400) students, (189)male, (211) female chosen randomly. The study concluded a set of important results: the study found a negative relationship statistically significant at the level ($\alpha \leq 0.01$) between anxiety and achievement, at (-0.275), also it found a positive statistically significant relationship at the level ($\alpha \leq 0.01$) between motivation and achievement, at (0.168), it exists a positive statistically significant relationship at the level ($\alpha \leq 0.01$) between self-efficacy and achievement, at (0.182). The results indicated that existence of gender differences in both achievement and anxiety and self-efficacy and achievement motivation, and that these differences back in favor of males, that males were less worried and better motivation and efficiency of the self and attain the female.

The study recommended a number of recommendations including: constructing counseling programs and guidelines to reduce the level of anxiety and increased self-efficacy and the achievement motivation, because the study showed a correlation between them and the achievement, in particularly for students where shown to lower it to them.

الفصل الاول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تعد التربية والتعليم أداة بناء الأفراد ومحو الأمية في المجتمع فهـي المحـرك الأساسي في تطور الحضارات ومحور قياس تطور المجتمعات ونماءها حيث تقيم تلك المجتمعات اعتماداً على نسبة المتعلمين فيها. وتسعى جميع المجتمعات إلى التقدم مـن خلال رفع مستوى تعليم أبنائها، كون عملية التعلم والتعليم تلعب دورا هاما في إعـداد المتعلمين كي يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم.

ويعد التحصيل الدراسي محور اهتمام القائمين على العملية التربوية سواء مـن المعلمين والمرشدين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، ويتطلب رفع مـستوى التحصيل توفر العديد من العوامل الوراثية والبيئية، فمن ضمن المتغيرات التي لهـا دوراً في التحصيل القلق، والدافعية والكفاءة الذاتية. وهذا ما تسعى الدراسـة الحاليـة للكشف عنه.

إن كثيراً من المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدرسة تنجم عن الـشعور بانخفاض مفهوم الذات لديهم وتدني كفاءتهم الذاتية، فالشعور الذي يحمله الطلاب نحـو أنفسهم يعد أحد المحددات المهمة للسلوك، إذ إن شعور الطالب بأنه شخص بـلا قيمـة ويفتقر إلى احترام الذات، يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي، وعادةً ما تقاس قيمة الذات بالإنجاز والأداء الدراسي في المدرسة وفي العلاقات الاجتماعية، ولهذا فإن مثل هؤلاء الطلاب الذين يعانون من مشكلة تدني مفهوم الذات، غالباً ما يكونوا سيئي التكيف النفسي والاجتماعي في المدرسـة، إضـافة إلـى افتقارهم إلى المستوى المتوقع من الإنجاز والتحصيل الدراسي، مما يتطلب من المعلمين والمرشدين التربويين والأهالي التدخل لمساعدتهم على إعادة الاعتبار لذواتهم، وتنميـة الثقة بأنفسهم وتقوية دافعيتهم للدراسة.

ويعد القلق عاملاً آخر معيقا للتحصيل الدراسي بين الطلبة بمختلف مـستوياتهم الدراسية، بحيث يحتفظ الطالب بمجموعة من الأفكـار اللاعقلانيـة عـن الامتحـان والتحصيل، كما يحتفظ الطالب بأفكار خاطئة لا يمكن أن تكون واقعية تؤثر في تفاعله الاجتماعي، كما وتؤثر على تحصيله الدراسي، ومن هذه الأفكار قيام الفتاة بالتأنق فـي ملابسها ومنظرها وذلك لاعتقادها أن المتأنقة في اللباس والمنظر هي التي تحصل على علامات، ومن الأفكار اللاعقلانية أيضا اعتقاد الطالب أن المواد الدراسية صعبة المنال والحفظ وبالتالي فإنه مهما درس الطالب لن يجدي له ذلك نفعا(أبو صايمه ،1995).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتأثر المتعلمون بعدة عوامل تؤثر على سلوكهم التعليمي أثناء الدراسـة كـالقلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية ومثل هذه العوامل قد تـؤثر سـلبيا أو ايجابيـا علـى المتعلمين في تحصيلهم الأكاديمي. وتختلف درجة تأثير هذه العوامل علـى المتعلمـين باختلاف البيئة التي يعيش فيها هؤلاء الأفراد وخصائصهم وطريقة إدراكهم لمثل هـذه العوامل وشدتها.

ويوجد اختلاف بين الباحثين حول طبيعة القلق ودافعيـة الإنجـاز والتحـصيل فبعضهم وجد أن القلق بمستواه الطبيعي يحفز ويدفع المتعلم إلى الإنجاز ومنهم من وجد أن القلق يقلل من انجاز وتحصيل الفرد أي أن هنا علاقة سلبية بين القلـق ودافعيـة الإنجاز والتحصيل(عبد الخالق والنيال،1992).

لقد وجد باندورا أن الكفاءة الذاتية التي يدركها الفرد عن ذاته كذلك تؤثر فـي أنماط في تفكيره وتصرفاته، حيث يرى بأنه كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية للفرد ارتفعت لديه القدرة على السيطرة على الاستثارة الانفعالية والأنماط السلوكيات المختلفـة التـي تصدر عنه، وهذا يعني أن الأفراد الذين لديهم درجة كفاءة ذاتية عالية يملكون قـدرة على مواجهة المـشكلات الـسلوكية فـي مختلـف الجوانـب ولا سـيما التربويـة منها(Bandura,1986).

في هذا الصدد و نظراً لأن الثانوية العامة في الأردن مرحله مهمة في حيـاة كل طالب، كونها تعتبر مفتاح مستقبله، لذا جاءت هذه الدراسة التي قامـت بـالتعرف على علاقة كل من الكفاءة الذاتية والقلق ودافعية الإنجاز بالتحصيل لدى طلبـة الأول ثانوي والتي بدورها ستؤثر على المراحل التعليمية المقبلة في حيـاة الطلبـة وعلـى مستقبلهم العلمي والعملي. وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحـصائية (α=0.05)، بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل عند طلبة الأول ثانوي فـي محافظة الكرك.
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحـصائية (α=0.05)، في مستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحـصيل عنـد طلبـة الأول ثانوي في محافظة الكرك تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

4.1 أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتحرى شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الأول ثانوي في المـدارس الحكوميـة فـي محافظة الكرك.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوع مهم في البيئـة الأردنيـة، حيث أن المرحلة الثانوية مرحلة يقوم عليها تحديد توجهات دراسة الطالب المـستقبلية لذلك سوف نرى مدى مساهمة كل من المتغيرات التالية وهي القلق، ودافعية الإنجـاز، والكفاءة الذاتية في التحصيل الأكاديمي(علمي، أدبي، تمريض، صناعي) لـدى طلبـة الصف الأول ثانوي و من كلا الجنسين.

أن التعرف على طبيعة مثل هذه العلاقة يحتاج إلى العديد من المقاييس التربوية حيث تساعد المرشدين التربويين في توجيه الطلبة إلى التخصصات المختلفة من جهـة، وكذلك في إعداد برامج التوجيه الأكاديمي المناسبة ومن جهة أخرى قد يـستفيد منهـا

المرشدين النفسيين في إعداد البرامج التي من شانها أن تعزز مستوى الدافعية لدى المتعلمين وتنمي لديهم الكفاءة الذاتية .

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية :

القلق: هو بمثابة الشعور بالاضطراب والتوتر وعدم التركيز مما يؤدي إلى العجز في حل المشاكل التي تواجه الفرد وقد يرافق ذلك بعض مظاهر الاضطراب البدني(العناني،2000). ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على مقياس القلق المستخدم في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز: يتمثل دافع الانجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة - كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان- تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً (قطامي وعدس، 2002).

وتعرف إجرائيا بالعلامة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

الكفاءة الذاتية: يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد أو إدراك لمستوى أو كفاءة أو فاعلية الفرد وإمكانياته وقدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية دافعية وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة(الزيات،2001).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

التحصيل: هو مقدار ما تحقق عند المتعلم من نواتج تعليمية.

ويعرف إجرائيا بأنه: معدل العلامات الفصلية حسب سجل العلامات المدرسـية لمنطقة تربية وتعليم القصر للعام الدراسي (2010/2009).

6.1 حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية :

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الأول ثانوي في لواءلقصر مـن المـدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك خلال العام الدراسي(2010/2009) .
2. تتحدد نتائج الدراسة باستجابات أفراد عينة الدراسة إلى المقاييس المعتمدة في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

القلق:Anxiety

هو التوتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم ولمدة لا تقل عن ستة أشهر ويكون مصحوباً بأعراض جسمية؛ كآلام العضلات، والشعور بعدم الطمأنينة، وعدم الاستقرار، وبضعف التركيز واضطراب النوم، والشعور بالإعياء. وهذه الأحاسيس كثيراً ما تؤثر على حياة المريض الأسرية والاجتماعية والعملية وغالباً ما يصيب الأعمار الأولى من الشباب ولكنه يحدث لجميع الأعمار، وهو كذلك الشعور بعدم الارتياح والذي يتميز بالفزع والخوف الذي يشعر به الفرد في فترات مختلفة من حياته وبدرجات متفاوتة، (عدس وتوق، 1998). والقلق حاله يشعر بها جميع الأفراد في مراحل مختلفة من حياتهم وبدرجات متفاوتة، ويعتبر في معظم الحالات طبيعيا، ويساعد على الإنجاز ففي فترة الامتحانات القلق في حدوده الطبيعية يؤدي إلى زيادة اجتهاد وبالتالي يؤدي إلى انجازات عاليه، وهذا ما يعرف بالقلق الصحي وهوما نرغب بتوفره عند جميع الأفراد(الرفاعي ،1987).

ولا بد لنا من التمييز بين القلق والخوف حيث يوجد أوجه تشابه من حيث الشعور بالخطر، والتوتر، والتغيرات الجسمية، وبذل طاقه لحماية النفس. ولكن بالرغم من أوجه التشابه هذه يوجد أوجه اختلاف حيث تساعدنا على التمييز بين القلق والخوف، ومنها إن القلق يكون المثير له ذاتي في أغلب الأحيان وليس له وجود في الواقع ؛أي الإنسان في حالة القلق يخاف من شيء مجهول ومثل هذا الخوف يمثل حاله مستمرة إذ من الصعب علاجها ولا سيما إذا كان الشخص يعاني من القلق العصابي. بينما في حالة الخوف فإن المثير موجود في الواقع، وهو حاله مؤقتة ومن السهل علاجه.

كما يوجد أعراض جسميه، ونفسية للقلق، ومن الأعراض الجسمية الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية، وعسر الهضم ومص الإبهام وجفاف الحلق والصداع المستمر وتصبب العرق والدوار والقيء والكوابيس. أما الأعراض النفسية فتتمثل بالشعور بعدم الأمان والاكتئاب والقلق على الصحة والعمل والمستقبل وتوهم المرض والخوف من الموت(زهران، 1988).

هذا وتشير العديد من الأبحاث التحليلية العاملية إلى وجود نوعين مـن القلـق وهما قلق السمة (Trait anxiety) وقلق الحالة (State anxiety). ويعد القلق كحاله من أكثر أنواع القلق شيوعا، ويعرف بأنه حالة انفعالية تتميز بمشاعر ذاتيه من التـوتر يدركها الفرد، وهي تكون مؤقتة وتحدث نتيجة مثير معين وتتفاوت هذه الحالـة تبعـا لتفاوت شدة المثير ودرجته وتتغير عبر الزمان تبعا لتغير الموقف المهدد للفرد وفـي اغلب الحالات فان قلق الحالة يرتبط بمواقف حياتية (عثمان، 1993)

وفيما يلي أهم النظريات التي حلت القلق بهدف معرفة أسبابه وعلاجه:

1- نظرية التحليل النفسي: Psychoanalysis Theory

ترى نظرية التحليل النفسي أن القلق عبارة عن صراع لا شعوري بين الهو الجنسية العدوانية من جهة، وبين الأنا التي تمثل الواقع، و الأنا الأعلى التي تمثل المثاليات من جهة أخرى، أن التعبير عن رغبات الهو فيه تهديد لكيان الفرد ،لأنها تتعارض مع القيم الذاتية من جهة، ومع معايير المجتمع من جهة ثانية ،ولذا فانه لا يتم التعبير عنها شعوريا (عدس وتوق، 1998).

وقد ذكر فرويد ثلاثة أنواع للقلق ومنها:

1- القلق الموضوعي الواقعي: وهو حاله انفعاليه تنتج عن وجود خطر في العالم الخارجي(الواقع).

2- القلق العصابي :وهو قلق شديد، المثير فيه ذاتي غير موجود في العالم الخارجي (الواقع) أي أن الشخص يخاف من شيء مجهول وبشكل أدق يخاف من الهو (الغرائز) الخاصة به .

3- القلق الأخلاقي : ويكون مصدره الأنا الأعلى ويكون على شكل شعور بالذنب أو الخجل بسبب إدراك خطر آت من الضمير. ويعتبر القلق الأخلاقي هو خوف موضوعي كالخوف من عقوبة الوالدين، (العناني، 2000)

وترى هورني القلق بناء على ثلاثة عناصر تؤدي للقلق، وهي: الشعور بالعجز والشعور بالعداوة والشعور بالعزلة، (زهران، 1987). فالقلق ينتج عن شعور الفرد بالضعف والعجز والحرمان، وهذا الشعور ينمو تدريجيا مع أساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية وكذلك البيئة الطبيعية التي ينمو فيها الفرد.(الرفاعي، 1987).

وسائل الدفاع الأولية:

هناك بعض الوسائل التي يستخدمها العقل للتخلص من القلق، بما أن القلق حاله غير سارة ومزعجة للفرد تنجم عن مواقف الإحباط والصراع ومن هذه الوسائل :

1 الكبت: وهو يعمل على منع الفرد من أن يعي النزوات والأفكار التي تستثير القلق عن طريق إعاقة هذه النزوات والأفكار من الظهور في العالم الشعوري للفرد.

2 التبرير: من أكثر وسائل الدفاع شيوعا واستخداما، وخاصة لدى الأطفال. فالفرد الذي لا يستطيع أن يغير الشروط الموضوعية والمقلقة له يشوهها ليخفض من القلق الناجم عن عدم تحقيق رغباته .

3 الإسقاط: عن طريق الإسقاط يقوم الفرد بإلصاق الخصائص التي لا يحبها في نفسه يلصقها بالآخرين .

4 التسامي أو الإعلاء: إذا أعيق تحقيق دافع معين فان الفرد يحاول تحقيقه بشكل غير مباشر عن طريق آخر مقبول اجتماعيا وأخلاقيا.

5 التقمص: يتم التقمص عندما يفكر الفرد بنفسه انه يشبه شخصية مهمة أو يمتلك صفات يرغب الفرد بان تكون موجودة لديه (عدس وتوق، 1998).

النظرية السلوكية: Behavioral Theory

يرى السلوكيين أن القلق استجابة مكتسبه لمثيرات معينة قد تكون ظاهرية أو ضمنية وقد تنتج عن القلق العادي ثم يتم تعميم الاستجابة بعد ذلك، (العناني، 2000). حيث أن المثير المحايد (الذي ليس له شأن في إثارة الاستجابة)، يكتسب القدرة على إثارة الاستجابة نتيجة لحدوثه في الوقت نفسه الذي حدث فيه المثير الطبيعي الذي أدى إلى استجابة الخوف؛ أي أن القلق من وجه النظرية السلوكية هو استجابة خوف اشراطيه متعلمة ويكون الفرد فيها غير مدرك للمثير الطبيعي الأصلي الذي يثيرها، فحسب هذه النظرية يمكن محو القلق لأنه مكتسب ويكون ذلك عن طريق الاشراط الكلاسيكي (العناني، 2000).أو من خلال مبادئ التعليم الأخرى مثل إزالة فرط الحساسية التدريجي أو النماذج أو إجراءات التعزيز والعقاب (الزغول، 2006).

النظرية الإنسانية: Humanistic Theory

يرى أصحاب النظرية الإنسانية أن القلق عبارة عن الخوف من المستقبل، وينشأ القلق كرد فعل لما سيحدث في المستقبل، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يعرف أن الموت حق وان نهاية الموت حتمية على الجميع وهذا هو مصدر قلقه الأساسي وليس السبب أحداث من الماضي (العناني، 2000).

الدافعية: Motivation

هي عبارة عن الحالات الداخلية التي تحرك سلوك الإنسان وتوجهه نحو هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (الريماوي وآخرون، 2008).

وقد عرفها (الزغول، 2009) بأنها حالة تحدث عند الكائن الحي بفعل عوامل داخلية وخارجية حيث تعمل على تحريك سلوك معين وتوجهه نحو هدف معين .

أنواع الدوافع:

تصنف الدوافع إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

أولا: الدوافع الداخلية: Internal Motives

وهي الدوافع التي تنشا من داخل الفرد نفسه وتسمى أيضا دوافع بيولوجية أولية ومنها:

1- الدوافع الفطرية: (Primary Motives) وتشير إلى مجموعة من الغرائز التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والتنفس وتسمى هذه بدوافع البقاء.كما أن بعض الدوافع ضرورية لاستمرار الحياة والحفاظ على الجنس البشري كدافع الأمومة والجنس والأمن وتسمى هذه بدوافع الحفاظ على النوع، (الزغول، 2009).

2- الدوافع الخارجية : External Motives

وتسمى بالدوافع المكتسبة الثانوية لأنها متعلمة من البيئة التي يعيش فيها الفرد من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المادية والبيئة الاجتماعية (الزغول، 2006). أي أنها متعلمة من خلال الإطار الاجتماعي السائد في المجتمع ويتم اكتسابها من خلال أساليب التعزيز والعقاب السائدة في المجتمع (الحجازين،2002) وتشتمل على مجموعه من الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء والحب وتقدير الذات والصداقة والتملك والتقدير وغيرها من الحاجات والدوافع الأخرى (الزغول، 2009).

وتوجد العديد من النظريات التي فسرت الدافعية ومنها:

نظرية التحليل النفسي: Psychoanalysis Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان مزود بعدد من الغرائز التي تدفعه القيام بسلوك محدد وقد كان مكدوجال(Mc Dougal) من أوائل العلماء الذين فسروا الدافعية على أساس الغرائز وقد حدده في ثمانية عشر غريزة وكذلك حاول أن يفسر السلوك الإنساني عن طريق الغرائز واعتبر أن دور البيئة والتعلم يقتصر على تعديل السلوك وقد عرف الغريزة بأنها عبارة عن استعداد عصبي نفسي يدفع صاحبه إلى أن ينتبه

ويدرك مثيرات معينه، بحيث يشعر بانفعال خاص عند إدراكها، ويسلك نحوها مسلك خاص، أو على الأقل يشعر بدافع إلى أن ينزع نحو هذا المسلك (الكناني والكندري، 1992).

بينما سيجموند فرويد(Sigmund Freud) يفترض في نظريته أن السلوك الإنساني مدفوع من خلال غريزتين هما غريزة الحياة المتمثلة في الجنس وغريزة الموت المتمثلة في العدوان . وقد أكد فرويد على أهمية خبرات الطفولة المبكرة. (عدس وتوق، 1998). وقد أكد فرويد على أهمية الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل (الفترة الحرجة) والخبرات التي يمر فيها في طفولته وتأثيرها على السلوك المستقبلي للفرد (النشواتي، 1984).

لكن العلماء فيما بعد افترضوا وجود المئات من الغرائز مما أدى إلى إضعاف وجهة النظر الغرائزيه فيما بعد . فالغرائز تصف السلوك الإنساني ولا تفسره (عدس وتوق، 1998).

النظرية السلوكية: Behavioral Theory

ترى هذه النظرية أن الدافعية تنشا بفعل مجموعة من المثيرات الداخلية والخارجية وهذه المثيرات هي التي تؤثر في سلوك الأفراد (الزغول، 2006) وتعتمد هذه النظرية على أن السلوك يحدث نتيجة مثير واستجابة أي متعلم من البيئة (النشواتي، 1984).

ويرى سكنر أن معرفة الفرد السابقة بنتائج السلوك من خلال التعزيز أو العقاب هي التي تؤثر على تكرار هذا السلوك في المستقبل . فالتعزيز والمكافآت تزيد من تكرار هذا السلوك في المستقبل .في حين يعمل العقاب على إضعاف السلوك وتقليل احتمالية تكراره مستقبلا .

ويرى سكنر(Skinner) أن التعزيز قد يؤثر في سلوك الأفراد حيث انه بعد فتره من الزمن يتطور ليصبح ذاتيا عند الفرد أي دافع داخلي دون تأثير من الخارج مثل الطالب الذي يطالع الكتب لمتعته الشخصية وحب المعرفة وليس من اجل اجتياز امتحان أو إرضاء لوالديه(الزغول،2009).

النظرية الإنسانية: Humanistic Theory

جاءت هذه النظرية ردا على نظرية التحليل النفسي لفرويد التي ترى أن أصول السلوك بيولوجية، وتتمثل في غريزة الحياة والموت ،وكذلك ردا على المدرسة السلوكية التي ترى بان السلوك عبارة عن مثير واستجابة وبان السلوك مدفوع بعوامل مثل التعزيز والعقاب والحوافز والمكافآت البيئية (الزغول، 2006).ومن ابرز علماء الذين تبنوا هذه النظرية عالم النفس ابرهام ماسلو(Maslow)الذي أسس نظرية الحاجات الانسانيه إذ يرى ماسلو أن الحاجات بعضها فطري وبعضها الآخر مكتسب وان هذه الحاجات تأخذ الطابع الهرمي وتشمل:

الحاجات الفسيولوجية: Physiological Needs

الحاجات الأمنية: Safety Needs

حاجات الحب والانتماء: Love and Belonging

حاجات احترام الذات: Self Esteem Needs

حاجات المعرفة والفهم: Needs to Know and Under stand

الحاجات الجمالية: Aesthetic Needs

حاجات تحقيق الذات: Self Actualization Needs

ويرى ماسلو أن الفرد يسعى لإشباع الحاجات الدنيا الأساسية، ثم التي تليها حتى يصل إلى أعلى الهرم وهو تحقيق الذات (الزغول، 2009).

دافعية الإنجاز(التحصيل):Achievement Motivation

يعتبر هذا الدافع من الدوافع التي تخص الإنسان وحده عن باقي الكائنات الحية وتميزه عنها وهو ما يمكن تسميته السعي نحو التميز أو التفوق (الريماوي وآخرون، 2008). وهو يعكس الرغبة بتأدية عمل ما والنجاح فيه (غباري، 2008) أن أول من استخدم هذا المصطلح الفرد ادلر (Adler) الذي أشار أن الحاجة للانجاز تعتبر دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة. وعلى الرغم من ذلك إلا أن الفضل في إظهار هذا المصطلح يعود إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي (H.Murray) لأنه أول

من قدم مفهوم الإنجاز بشكل أدق. وقد أكد موراي أن شدة الحاجة للانجاز تتمثل في مظاهر عدة من أهمها السعي للقيام بالأعمال الصعبة. و منافسة الآخرين، وتناول الأفكار وتنظيمها (خليفة، 2000).

وقد عرف ماكليلاند(McClelland,1961) دافعية الإنجاز بأنها كل ما يحرك الفرد للقيام بأعماله على وجه أفضل، بسرعة وجهد اقل وبأفضل نتيجة.

ويرى ماكليلاند أن الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للتحصيل يمتازون بمركز ضبط داخلي بغض النظر عن المكافآت الخارجية أو التعزيز الخارجي (الزغول، 2006)

ويعرف اتكنسون(Atkinson,1958) دافعية الإنجاز بأنها عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد لتحقيق غاية ما وتحقيق النجاح مما يؤدي إلى نوع من الإرضاء في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التمييز.

ويتقارب مفهوم دافعية الإنجاز عند كل من موراي وماكليلاند واتكنسون على انه: السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والتميز.

وقد أكد ماكليلاند في كتابه المعروف الانجاز الاجتماعي (The achieving society) حيث يرى أن مستوى الإنجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع، فدافعية الإنجاز لها دور هام في رفع مستوى أداء الأفراد وإنتاجيتهم في مختلف ميادين الحياة، وتختلف دافعية الإنجاز لدى الأفراد تبعا لمركز الضبط فالأفراد الذين لديهم دافعية عالية للتحصيل هم الذين يمتازون بمركز ضبط داخلي (الطواب، 1990).

وبما أن دافع الإنجاز يتأثر بممارسات التنشئة الاجتماعية فمن الطبيعي ظهور فروقات واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد وما بين الثقافات المختلفة وذلك لاختلاف التنشئة من ثقافة إلى ثقافة أخرى ومن طبقة اجتماعية اقتصادية إلى طبقة أخرى. والطبقات التي تشجع على الاستقلالية والمبادأة منذ طفولة الأفراد تنتج أفراداً

يتمتعون بدافع مرتفع للانجاز والتحصيل مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى التعويض عن القدرة العقلية العامة وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل المدرسي(عدس وتوق، 1998).

ويرى اتكنسون (Atkinson,1964) أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في دافعية الإنجاز يمتلكون دافعا أقوى للانجاز والنجاح من دافع تجنب الفشل، أما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في دافعية الإنجاز ، فلديهم دافع تجنب الفشل أقوى من الإنجاز. وتؤكد نظرية دافعية الإنجاز أن الطلاب الذين يتمتعون بدافع انجاز عال يحققون مستوى تحصيل عال .

وقد أكد اتكنسون أن ميل الأفراد للنجاح أو الفشل يتوقف على ثلاثة عوامل تتمثل فيما يلي:

1- صعوبة المهمة أو سهولتها ومدى إدراك الفرد لتحقيق النجاح من خلالها:فكلما زادت صعوبة المهمة تزداد مثابرة الفرد سعيا لتحقيق النجاح .
2- دافع تحقيق النجاح مقابل تجنب الفشل :فالمتعلمين يسعون وراء سلوك التعلم بدافع تحقيق النجاح .
3- الأهمية النسبية للمهمة مقارنة بالمهمات الأخرى :فالفرد يسعى وراء مهمة ما تبعا لمدى أهميتها بالنسبة له .وهذا ما يحدد ترتيب تنفيذ المهمات بالنسبة للفرد (الزغول، 2006).

الكفاءة الذاتية:

ويعرفها باندورا (Bandura,1986) ،بأنها مجموعة من الأحكام التي يقوم الفرد بإصدارها حول قدرته على النجاح في تأدية المهمات المختلفة.فهي تمثل توقعات الفرد بمدى قدرته على أداء السلوكيات التي تحقق له النتائج التي يريدها في مواقف معينه(جابر ،1986)

أما شوارزر Schwarzer (المشار إليه في رضوان، 1997)، فيعرفها على أنها سمة من السمات الشخصية لدى الفرد تتمثل في قناعاته الذاتية بقدرته على حل المشاكل التي تواجهه.

لقد كان باندورا أول من اظهر مصطلح الكفاءة الذاتية وذك عن طريق نشر مقالة في عام1977 تحمل عنوان (كفاءة أو فعالية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك)، وتم تطوير هذا المفهوم من قبل باندورا فبعد أن كان هذا المفهوم مرتبط بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته للتعلم الاجتماعية المعرفية، تطور هذا المفهوم لديه حيث يرى بان الأفراد يملكون معتقدات تجعلهم يتمكنون من ممارسة ضبط معياري أو قياسي لما لديهم من أفعال وأفكار ومشاعر وهذا الضبط القياسي هو باعتبار الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث المحتوى والمستوى (Bandura,1986) .

ويرى باندورا أن الكفاءة الذاتية التي يتصورها الفرد حول نفسه تؤثر في أنماط تفكيره وتصرفاته وكذلك في الإثارة الانفعالية والعاطفية لديه، فكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية للفرد ارتفعت لديه القدرة على السيطرة على الاستثارة الانفعالية والسلوكيات المختلفة التي تصدر عنه، ولذلك فان الأفراد الذين يملكون درجه عالية من الكفاءة الذاتية لديهم مقدرة على مواجهة المشكلات السلوكية في مختاف جوانب الحياة المختلفة والتي تشمل الجوانب التربوية أو الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية (Bandura,1986).

بالإضافة لما سبق يرى باندورا (Bandura,1977) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في قدرة الأفراد من حيث اختيارهم للأنشطة، فالأفراد يكتسبون معلومات حول كفاءتهم الذاتية من خلال الإنجازات التي يقومون بتحقيقها في كافة مجالات الحياة، كما وان هنالك علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز، فالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية تكون طموحاتهم عالية، ويتميزون بالمرونة في البحث عن طرق وأساليب مناسبة لحل مشاكلهم، بخلاف الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية، الذين يظهرون عدم اهتمام بالمهمات التعليمية، وتكون ثقتهم بقدراتهم الذاتية متدنية جدا. وهذا ما أكده كازدن (Kazden) حيث يرى بان الأفراد الذين لديهم إحساس عالي بالكفاءة الذاتية يضعون

خطط ناجحة ويفكرون بطريقة ايجابية تؤدي إلى النجاح، أما الذين يملكون كفاءة متدنية فيميلون إلى رسم خطط فاشلة لأنهم يفكرون بطريقة سلبية، وبالتالي فان إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر بشكل كبير على الخطط التي يعدونها مسبقا (عبد الرحمن، 1998).

ويؤكد باندورا وود (Bandura&Wood,1989) أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطرقة مباشرة في أنماط تفكير وسلوك الأفراد وذلك تبعا لطبيعة تلك المعتقدات بحيث يمكن أن تكون معينات ذاتية أو معيقات ذاتية، فالإفراد الذين لديهم معتقدات بكفاءة ذاتية عالية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات التي تواجههم ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة مما يؤثر في سلوك هؤلاء الأفراد بطريقة ايجابية ،أما الأفراد الذين يشكون في كفاءتهم الذاتية يركزون على داخلهم ويفكرون بالهموم بدلا من مواجهة المشكلات التي تواجههم حيث يفكرون بجوانب القصور لديهم .

ويرى باندورا أن الكفاءة الذاتية تؤثر في سلوك الفرد من خلال أربع جوانب:

1- **اختيار السلوك**: أن اعتقادات الفرد لكفاءته الذاتية تؤثر في اختيار سلوكه، فالأفراد عادة ما يميلون إلى المهمات التي يعتقدون بأنهم سينجحون فيها بالرغم من وجود نقص في مهاراتهم نتيجة إحساسهم بكفاءة ذاتية عالية بينما يتجنبون المهام والأنشطة التي يعتقدون بأنهم سيفشلون فيها، أو لا يشعرون فيها بالرغم من وجود المهارة لديهم نتيجة إحساسهم بكفاءة ذاتية متدنية، فالكفاءة الذاتية محدد قوي للاختيارات التي يقوم بها الفرد.
2- **مقدار الجهد المبذول ومعدله**: أن الأفراد الذين يملكون إحساسا مرتفعا بالكفاءة الذاتية يبذلون جهدا اكبر ويحتفظون بنشاطهم لمدة أطول ومعدل أعلى من أولئك الذين لديهم إحساس متدني بالكفاءة الذاتية .
3- **أنماط التفكير وردود الفعل**: فالأفراد الذين يملكون إحساسا مرتفعا بالكفاءة الذاتية لديهم يميلون إلى عزو فشلهم في المهام الصعبة إلى نقص الجهد وعدم كفايته.

وهذا بدوره يؤدي إلى النجاح، أما الذين لديهم إحساس متدني بالكفاءة الذاتية فيميلون إلى عزو سبب فشلهم إلى نقص القدرة لديهم .

4- **الفرد المنتج للسلوك**: إن اعتقادات الكفاءة الذاتية للفرد تؤثر فـي سـلوكه فالثقـة بالنفس تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء وضعف الثقة بـالنفس يؤدي إلى التردد والتراجع لدى الفرد بدلا من المحاولة لتجنب الفشل (أبو غـزال، 2006).

مصادر الكفاءة الذاتية:

تتولد الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية والخبرات والتجارب الشخصية لذلك فان أهم مصادرها هي:

1- **الخبرات المباشرة**: إذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة فان ذلك سيؤدي إلى شعوره بكفاءة ذاتية عالية إما إذا تكرر الفشل لدى الفرد فان ذلك سيضعف الكفاءة الذاتية لديه. وبالرغم من ذلك فان اثر الإنجاز على ادراكات الفرد يتوقف على طبيعة هذه الإنجازات وقيمتها المدركة وكذلك مدى تقدير المجتمع لها.

2- **الخبرات الابدالية (غير المباشرة):** من خلال ملاحظة الفرد للآخرين الذين يشبهونه فإذا تم تعزيزهم على تحقيق مهمة ما فان ذلك يعزز اعتقاده بكفاءته الذاتية، إما إذا لم يتمكنوا من انجاز مهمة ما فان ذلك سيؤثر في اعتقاده بكفاءته الذاتية سلبا.

3- **القناعة اللفظية**: يؤدي الإقناع دورا مهما في اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التغلب على الصعوبات وكلما كان الشخص مصدر الإقناع ذو مصداقية عالية فانه يؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة بشكل اكبر وهنا يجب أن يكون الإقناع واقعي.

4- **الحالات الانفعالية الفسيولوجية** :تؤثر الحالة الانفعالية للشخص عندما يواجه مهمة ما على كفاءته الذاتية وعلى جميع الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية لديه، لذلك يمكن تفعيل ادراكات الفرد الذاتية من خلال تعزيز وتنشيط البنية النفسية إضافة إلى تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالة التي تصيب البنية الجسدية (الزيات، 2001).

ونظرا لأهمية العوامل السابقة وهي القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية في السلوك فقد سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل العام لدى طلبة الأول ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك .لمعرفة ماهية العلاقة بين التحصيل ودافعية الإنجاز والقلق والكفاءة الذاتية على قدرات الطالب في المدرسة ومقدار تحصيله الأكاديمي.

2.2 الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بمـشكلة الدراسـة، والتـي سـيتم عرضها في ثلاثة محاور: المحور الأول يتناول الدراسات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز والتحصيل، المحور الثاني يتناول الدراسات ذات العلاقة بالكفاءة الذاتيـة والتحـصيل، المحور الثالث يتناول الدراسات ذات العلاقة بالقلق والتحصيل.

الدراسات ذات العلاقة بالقلق والتحصيل :

لقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث التي بحثت فـي العلاقـة بـين القلـق والتحصيل من خلال ربط متغير القلق بمتغيرات أخرى مثل مفهـوم الـذات ودافعيـة الإنجاز و الكفاءة الذاتية وغيرها لما له من تأثير على تحصيل الطلبة وحالتهم النفـسية ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (تركي، 1981) والتي هـدفت إلـى اختبـار مواقف قلق الامتحان بين سمة القلق وحالة القلق، وتكونت عينة الدراسة مـن (175) طالبة من طالبات جامعة الكويت، وقد استخدم الباحث اختبار سبيلبرجر، وتكـون مـن مقياسين حالة القلق وسمة القلق، واختبار سارسون لقلق الاختبار، وأظهـرت نتـائج الدراسة أن تأثير القلق كسمة على قلق الامتحان أعلى من تأثير حالة القلق على قلـق الامتحان.

وقام فليمنج وآخرون (Fleming ,et .al , 1998) المشار إليها في (بركـات، 2010) بدراسة تأثير الكفاءة الذاتية والجنس ومفهوم الذات والقلق والخبرة السابقة على التحصيل في الرياضيات، طبقت على عينة مكونة من(332) طالب وطالبة جـامعيين،

وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق لصالح الإنـاث، ووجـود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

وقد قام (النبهان والزغول والهنداوي، 2000) بدراسة هدفت إلى الكـشف عـن وجود ظاهرتي القلق والاكتئاب لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة والعلاقة ما بين هـذين الأضطرابين ، واشتملت عينة الدراسـة علـى (926) طالبـا وطالبـة مـن جميـع التخصصات للعام الدراسي (2000/1999) . ومن أدوات الدراسة مقياس سـبيلبيرجر لسمة القلق وحالة القلق على أفراد عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجات أفراد العينة على قائمتي القلق والاكتئاب تعكس درجة متوسطة من القلق والاكتئاب ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في مستوى القلق تعزى للجنس والتفاعلات الأخرى .

وفي دراسة قام بها شيرمان و ويذر(Sherman&Wither,2003) هدفت إلى محاولة إثبات أن قلق الرياضيات ليس سبباً في تدهور التحصيل الرياضي، وأجريـت دراسـة طولية استمرت خمس سنوات على(156) طالباً من العمر(6-10) سنوات على مدارس في جنوب استراليا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بـين قلـق الرياضـيات وانخفاض التحصيل، ولكن أكدت على أنها ليست سبباً رئيسياً لذلك، إذ أن هناك عوامل وسيطية أخرى تؤثر في ذلك كسعة الذاكرة العاملة.

وأجرى (الرشيدي، 2004) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الاختبـار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من(200) طالب في المرحلة الثانوية لمدينة المجمعة اختيروا بطريقة عشوائية. وتم تطبيق مقياس قلق الاختبار من إعداد شعيب (1988) مقياس مفهوم الذات للـشباب من إعداد (الصيرفي، 1408). وكشفت الدراسة عن وجود علاقة عكـسية بـين قلـق الاختبار ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبـين قلـق الاختبـار ومـستوى التحصيل الدراسي من جهة أخرى. وكانت الفروق لصالح ذوي مفهوم الذات المنخفض، كما وأظهرت النتائج أيضا إن هناك فروقا دالة إحصائيا في التحـصيل تعـزى إلـى الاختلاف في مستويات القلق.

وقامت (الطراونة، 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف علـى علاقـة التنـشئة الأسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي عند تلاميذ الـصف التاسـع الأساسـي فـي مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. وقد تكونت العينـة مـن(440) طالبـاً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين بعـض أسـاليب التنـشئة الأسرية مثل الديمقراطية، والتقبل وبين التفوق الدراسي لدى تلاميـذ الـصف التاسـع وكذلك بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى وجود علاقة سالبة لأساليب التسلط التـي يمارسها الأهل وبين التفوق الدراسي والى وجود علاقة سالبة أيضا بين قلق الامتحـان والتفوق الدراسي.

وهدفت دراسة زكريا ونور الدين (Zakaria & Nordin,2007) إلى التحقق مـن اثر قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية العامة على الدافعية والتحصيل. طبقت الدراسـة على(88) طالباً. وتم استخدام مقياس فينيمان شيرمان لقلـق الرياضـيات(-Fennema Sherman Math Anxiety Scale (MAS)) ومقياس الدافعيـة(Effectance Motivation Scale (EMS))، وتم اسـتخدام مقيـاس(Mathematics Achievement Test (MAT)) لقياس التحصيل في الرياضيات. وأشارت النتائج أن معدل درجات التحصيل والدفعيـة في انخفاض، وأشارت كذلك إلى وجود علاقة سلبية متدنية(-0.32) ودالة إحصائيا بين قلق الرياضيات والتحصيل، ووجود علاقة سلبية قوية(-0.72) بين قلـق الرياضـيات والدافعية، ووجود علاقة ايجابية منخفضة(0.31) ودالـة إحـصائياً بـين التحـصيل والدافعية.

أما دراسة أكتن(Aktn, 2008) فقد هدفت إلى تحري شكل العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل والاكتئاب والقلق والضغط. وتكونت عينة الدراسة من(646) طالبـاً من طلبة الجامعات، انهوا الإجابة على حزمة من المقاييس، مقيـاس الكفـاءة الذاتيـة ومقياس تحقيق الهدف ومقياس الاكتئاب والقلـق والـضغط(Depression Anxiety Stress Scale "DASS"). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: وجود

علاقة سلبية بين كل من الاكتئاب والقلق والضغط من جهة والكفاءة الذاتية والتحـصيل من جهة أخرى.

الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز والتحصيل:

لقد اهتم العديد من العلماء والباحثين بموضوع دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل، كما وتم ربط هذا المتغير بالعديد من المتغيرات منها القلـق والكفـاءة الذاتيـة وحـل المشكلات نظرا لأهمية دافعية الإنجاز كعامل مؤثر في أداء الأفراد في الحياة العلميـة والعملية .

ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها ماركل ورن وجـودون (Markle& Rinn & Goodwin,1980) والتي هدفت إلى تدريب الطلبة ذوي التحصيل المتدني على زيادة دافعية الإنجاز لديهم. حيث تكونت عينة الدراسة من 54 طالبـا ممـن تـم تحويلهم من قبل مرشديهم. والطلبة كانوا ضمن مستوى قدرات عقليـة عاديـة. وقـد أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالا من حيث زيادته لدافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني مما أدى إلى ارتفاع تحصيلهم العلمي وقد كـان الفـرق بـين العلامات المدرسية القبلية والبعدية ذا دلالة إحصائية.

وقام رير(Reiher, 1981) بدراسة هدفت إلى اختبار إمكانيـة تغييـر دافعيـة الإنجاز من خلال التغيير الداخلي للعزو المعرفي للنجاح والفشل . وركزت هذه الدراسة على اكتشاف طرق تدريب لتغيير العزو من خلال مدى مسؤولية الطالب عن سلوكياته في التنظيم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من 90 طالبا من طلبة المرحلة الإعدادية ممن كان العزو للجهد لديهم منخفضا وقد تم تقسيمهم إلى ثلاثـة مجموعـات (مجموعتـان تجريبيتان ومجموعة ضابطة). حيث تم تدريب أفراد المجموعتين التجـريبيتين علـى التنظيم الذاتي، و لكن طريقة التدريب كانت مختلفة بعض الشيء حيـث كـان يكمـن الاختلاف في تقنية تلقي المعلومات. واستمر البرنامج ستة أيام متتاليـة تـم التعـرض خلالها لعدد من المهمات التحصيلية. وقد أظهـرت النتـائج أن هنـاك فرقـا بـين

المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التـصميم والعـزو للجهـد ولـصالح المجموعات التجريبية لكن لم يظهر فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول أن هذا البرنامج التدريبي لتغيير طريقة العزو كان فعالا في تغيير دافعية الإنجاز وتعديلها لدى الطلاب مـن خـلال تغييـر العـزو المعرفي لديهم .

وقد قام (خميس، 1992) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في مدينة عمان.وقد تكونت عينة الدراسة من(650) طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود اثر ذو دلالة إحصائية لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلات، بينما لم تجد الدراسة اثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل ما بين المتغيرين المستلقين وهما دافع الإنجـاز والذكاء على المتغير التابع وهو قدرة حل المشكلة .

دراسة (الغزو، 1994) التي هدفت إلى استقصاء اثر برنامج تـدريبي للدافعيـة على دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طالبات الصف الخامس والثـامن الأساسـين فـي مدارس لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك .وكانت العينة مكونة من ثلاثة مدارس من بين (51) شعبة للصف الخامس (42) شعبة للصف الثامن. وقد كانت أداة الدراسة اختبار هيرمانز للأطفال والراشدين (Hermas, 1960) الذي قام بتعريبـه (موسـى، 1991) على أفراد عينة الدراسة. وقد وجدت الباحثة من خلال النتائج انه يوجـد اثـر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصفين. كما وجدت إن مستوى تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي أعلـى مـن تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج التدريبي، وهذا يـشير إلـى مـستوى الدافعية في التحصيل.

وقد قامت (البقاعين، 1995) بإجراء دراسة وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديـد السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي الذي يميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني. وقد كانت العينة مكونه من (12) مدرسة ثانوية من أصـل

(96) مدرسة تابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن، واشـتملت على(6) مدارس ذات تحصيل عالٍ و(6) ذات تحصيل متدني، وقد كانت أدوات الدراسة مؤلفة من خمسة مقاييس هي(مقياس دافع الإنجاز، ومقياس روتـر للـضبط الـداخلي والخارجي للتعزيز، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ونموذج الملاحظة الصفية، ونموذج المدخلات الصفية). وقد تم التحليل الإحصائي من خلال تحليل التباين الثنائي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود اثر لأي من مستوى فعالية المدرسة أو جنسها فـي دافع الإنجاز وكذلك لم يظهر أثر ذا دلالة إحصائية للتفاعل بين مستوى فعالية المدرسة وجنسها على مستوى الدافعية.

وأجرى كرتيلر وآخرون (kreitler, et. al, 1995) دراسة هدفوا من خلالها إلى فحص مدى المساهمة النسبية للعوامل المعرفية التي تتـضمنها المهـارات الدراسـية، والعوامل الدافعية في التحصيل والسلوك المدرسي للأطفال المحرومين. وقد تألفت عينة الدراسة من (57) طفلا قي الصفين الثالث والرابع من الجنسين. وقد تألفـت أدوات الدراسة من امتحان المعاني الذي استخدم لقياس القدرات المعرفية، واسـتبيان التوجـه المعرفي "Cognitive orientation" ومقياس دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي لعـدة اختبارات تقيس القدرات اللفظية والحسابية. وقد وجد من خـلال النتـائج أن العوامـل المعرفية وعوامل الدافعية قادرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وقد قام (الحجازين، 2002) بدراسة هدفت إلى دراسة شكل العلاقة بين القلـق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي. وقد كانت العينة من طلاب الصف الأول ثانوي في لواء القصر ولقد بلغ عدد الطلاب ضمن العينة (450) طالبـاً وطالبةً. وقد استخدم الباحث مقياس هيرمانز والذي يقيس الـدافع للانجـاز للأطفـال والراشدين. وقد أوضحت النتائج أن العلاقة سلبية بين القلق والتحصيل. وكـذلك بـين القلق ودافعية الإنجاز هي انحنائية تأخذ شكلا يشبه حرف–n - أي في بدايـة الأمـر تكون العلاقة طرديه بحيث تزداد دافعية الإنجاز مع زيادة القلق وان العلاقة بين دافعية

الإنجاز والتحصيل علاقة طرديه أي يرتفع التحصيل لدى الأفـراد بارتفـاع مـستوى الدافعية.

وقامت (القاسمى، 2002) بدراسة اختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنميـة دافعية الإنجاز لدى الأطفال في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من(40) تلميذاً من الذكور من منطقة رأس الخيمة التعليمية بدولة الإمارات العربيـة المتحدة، مقسمين إلى مجموعتين: التجريبية (ن=20 تلميذاً) والضابطة (ن=20 تلميذاً) وقد تحققت الباحثة من شروط المجانسة بين المجموعتين من حيث متغيـرات العمـر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى دافعية الإنجاز وتكونت أدوات الدراسة: أداوت الضبط التجريبي وتتمثل في: - اختبار المـصفوفات المتتابعـة الملونة وقننته وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربيـة المتحـدة - اسـتمارة المستوى الإقتصادى الإجتماعى و أدوات جمع المعلومات لتقدير دافعية الإنجـاز عنـد الأطفال وتتمثل في "مقياس دافعية الإنجاز للأطفال بدولة الإمارات العربية المتحـدة " والبرنامج التدريبي المستخدم .وقد أكدت النتائج على فاعلية برنـامج التـدريب علـى الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال وتبرز دور الخيال وأهمية استخدامه فـي تنمية التوجه الدافعي في شخصية الطفل وسلوكه على نحو يدفعه إلى السعي أو الاجتهاد أو التنافس نحو تحقيق مستوى أفضل من التميز والتفوق والتقدم تنعكس على جوانـب حياته المختلفة.

وقد قام (الشواشرة، 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي فـي استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومـه الـذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجا إرشاديا تربويا لزيـادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي فـي مدرسـته. واظهر التحليل الكمي والنوعي في هذه الدراسة بشقيها التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضـح حـول

الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثـارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

الدراسات ذات العلاقة بالكفاءة الذاتية والتحصيل:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية والتحصيل ومنها فقد قـام لاندين وستيوارت (Landine &Stewart,1998) بدراسة هدفت إلى الكـشف عـن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية ومركز الضبط والكفاءة الذاتية المدركة والتحـصيل الأكاديمي، لدى عينة بلغ حجمها (108) طالبا وطالبة من الصف الثاني عشر، أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية وايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى جون وهارولد وديس(John, Harold &Dennis,1999)، دراسـة هدفت إلى الكشف عن اثر الجنس والكفاءة الذاتية والقلق والتنظيم الذاتي على التحصيل في الرياضيات، وقد تألفت عينة الدراسة من(144) طالبا وطالبة من سـت مـدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباط الكفاءة الذاتية المرتفعة ايجابياً بمستوى تحصيل مرتفع لدى الطلبة، وارتباط الكفاءة الذاتية بعلاقة سالبة مرتفعة مع القلق، ومتوسطة مع القدرة على التعلم الذاتي، ووجود علاقة سـلبية بـين القلـق والتحصيل.

وهدفت دراسة (الروابده، 2004) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في حل المسالة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرية تربية عمـان الأولى، واثر كل من المسار الأكاديمي (علمي، أدبي) والمـستوى التعليمـي والنـوع الاجتماعي على مستوى تلك الكفاءة. وقد كانت العينة من طلبة المرحلة الثانوية فـي المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الأولى وقد تم اختيار العينـة عـشوائيا والتي تكونت من(537) طالبا وطالبة، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هـي الاستبانة. وقد أوضحت النتائج انه يوجد استقرار في نتائج الطلبة للمـستوى التعليمـي (أول ثانوي، ثاني ثانوي) في مستوى الكفاءة الذاتية في حل المسالة الرياضية. حيـث أن الأفراد في المرحلة الثانوية يكونوا مدركين لسبب نجاحهم ورسوبهم ويعزون ذلـك

إلى أسباب داخلية تتعلق بذاتهم. وهذه الإدراكات الذاتية تميل إلى الاستقرار في المرحلة الثانوية.

وأجرت (العويضات، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة أساليب التنـشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي في الدافع نحو الإنجاز لدى تلاميـذ المرحلة الأساسية العليا للعام الدراسي(2006). وقد تكونت العينـة مـن(351) طالبـا وطالبة . واستخدمت مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس مفهوم الـذات ومقيـاس دافـع الإنجاز. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافـع الإنجـاز تبعـا لأساليب التنشئة الأسرية وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز تبعا لمفهوم الذات، وعدم وجود فروق في متوسطات إجابات الطلبة على متغير دافع الإنجاز تبعا للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي ،ويمكـن أن يكون سبب هذه النتيجة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والظروف الأسرية لدى التلاميذ.

وقد قام (الشلبي، 2009) بدراسة هدفت إلى قياس الكفاءة الذاتية المدركة لمهارات البحث العلمي وأساليبه لدى طلبة الدراسات العليا وقد تم تطبيق المقياس علـى عينـة مؤلفة (1221) طالبا وطالبة. و قد أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى إلى النوع الاجتمـاعي. و كـذلك أظهـرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى المستوى الدراسي في القـدرة علـى إجراء البحث العلمي ولصالح طلبة الدكتوراه.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت بعض الدراسات الكشف عن اثر برنامج إرشادي في كـل مـن الدافعيـة وتخفيض القلق واثر ذلك على التحصيل، تعرضت دراسات أخرى إلى الكشف عن اثر كل من المتغيرات السابقة على التحصيل أو تناولتها فيما بينها، ومن هذه الدراسات مـا اهتم بدراسة اثر متغيرين اثنين من المغيرات السابقة على التحصيل، أما الدراسة الحالية فتأتي لتتناول المتغيرات الثلاثة القلق والكفاءة الذاتيـة والدافعيـة كمتغيـرات مـستقلة والتحصيل كمتغير تابع، لمعرفة شكل العلاقة بينها.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، وقد تم اختيار مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر للعام الدراسي 2010/2009 لسهولة الاتصال كون أن الباحثة تعمل في إحدى مدارس تلك المديرية وذلك لضمان الحصول على المعلومات ، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (754) طالبا وطالبة ومنهم (384) طالبـاً و(370) طالبـةً مـوزعين على(19) مدرسة منها(9) للذكور و(10) للإناث.

2.3 عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية طبقية بالنسبة لنوع المدرسة وعنقوديـة علـى مـستوى المدرسة، حيث تم عشوائياً اختيار ما نسبته(40%) من مدارس الذكور و(40%) مـن مدارس الإناث، وتم اختيار جميع طلبة الصف الأول الثانوي في كل مدرسـة. وبهـذا تكونت عينة الدراسة من(420) طالبا وطالبة وتمثل هذه العينة ما نسبته (55.7%) من مجتمع الدراسة وقد تم استثناء العينة الاستطلاعية التي استخدمت لحساب الخـصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية، وتم توزيع الاستبانات واسترجع منها(400) استبانه والجدول(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

جدول(1)

توزيع أفراد العينة حسب المدرسة والجنس

النوع الاجتماعي	عدد المدارس	عدد الطلاب	النسبة المئوية
ذكور	9	189	%47.25
إناث	10	211	%52.75

3.3 أدوات الدراسة :

تم استخدام المقاييس التالية لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة :

1- مقياس الدافع الإنجاز للأطفال والراشدين:

وقد أعده هيرماتز عام 1970حيث استخدم في صياغة عبـارات هـذا المقيـاس الخصائص التي من خلالها يتم التمييز بين مرتفعي التحصيل ومخفضي التحصيل والتي تشمل العبارات التالية:

1- مستوى الطموح المرتفع.
2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة.
3- القابلية للتحرك للأمام.
4- المثابرة.
5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات
6- إدراك سرعة مرور الوقت
7- الاتجاه نحو المستقبل
8- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
9- البحث عن التقدير
10 - الرغبة في الأداء الأفضل

ويتكون المقياس من (28) فقرة من نوع الاختيار المتعدد، وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة حيث 18 فقرة من فقرات المقياس يليها خمس عبارات (أ ، ب ، ج ، د ، ه) والعشر فقرات المتبقية يليها أربع عبارات (أ ، ب ، ج ، د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقـرة بوضـع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة . وهذه العبـارات مرتبـة تبعـا لدرجة ايجابية الفقرة ففي الفقرات الموجبة (أ ، ب ، ج ، د ، ه) تعطى الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، أما الفقرات السالبة (أ ، ب ، ج ، د ، ه) فتعطى الدرجات (1-2-3-4-5) على التوالي، وكذلك الحال في الفقرات التي تتكون من أربع عبارات.

و طبقا لهذا التصنيف فان أقصى درجة ممكن أن يحصل عليها المفحوص علـى هـذا المقياس هي (130) درجة، واقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحـوص هـي 28 درجة(موسى، 1991). و يستغرق زمن تطبيق الاختبار على عينه من الأفراد العاديين بين 35-45 دقيقة وذلك بعد إعطاء التعليمات وحل الأمثلة (الغزو، 1994).

وقد ذكر (موسى، 1991) أن هيرماتز قام بحساب معامل معاملات الثبات لهـذا المقياس على طلاب من مراحل دراسية مختلفة وقد تراوحت قيم معامل الثبـات بـين (0.80-0.82). وكذلك قام براوت (Prawat) بحساب معامل الثبات لهـذا الاختبـار بتطبيقه على عينة من طلبة المدارس فوجد أن معاملات الثبات لهذا الاختبار تتـراوح بين (0.75-0.78). وقد قام (موسى، 1991) بتعريب الاختبار و بتطبيقه على عينـة من البنين والبنات في المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية ، وأجرى حساب معامـل الثبات بتطبيق معادلة كرونباخ الفا وقد كان معامل الثبات لعينة من الطلاب والطالبـات في كافة المراحل الدراسية (0.76). وقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئـة النـصفية للعينة نفسها وكان معامل الثبات الكلي للمقياس (0.86). وقد قام بحساب صدق المحك التلازمي حيث حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للانجاز ودرجاتهم تحصيلهم في نهاية العام الدراسي وبلغ (0.67).

أما في الأردن فقد قامت (الغزو، 1994) بحساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا، على عينة من طلبة الصفين الخامس والثامن الأساسين ، حيث بلغ معامل الثبـات (0.65). وكذلك قامت (البقاعين، 1995) بحساب معامل ثبات بطريقة كرونبـاخ ألفـا على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وكانت قيمتـه تـساوي (0.78). وكـذلك قـام (الحجازين، 2002) بحساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا على عينة من طـلاب الصف الأول ثانوي بلغ عددها (50) طالبا وطالبة، وكانت قيمته (0.81) والملحق(ب) يبين مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. ولأغراض هذه الدراسة لم يتم حـساب معاملات الثبات لمقياس دافع الإنجاز حيث قد سبق واستخرج له من قبل (الحجـازين، 2002) على نفس أفراد مجتمع الدراسة .

صدق المقياس:

وجد هيرمانز أن المقياس يتمتع بصدق تنبؤي -باستخدام التحصيل كمحك-.

وقد ذكر براوت أن معامل الارتباط بين درجات الأفـراد علـى هـذا المقيـاس ودرجات تحصيلهم الدراسي (صدق المحك التلازمي) تراوحت بـين (0.64-0.86) لدى عينات الطلاب والطالبات من الصف الثالث وحتى الصف الحادي عشر، (موسى، 1991) .

وقد قام (موسى، 1991) بتعريب الاختبار وتم عرضة على ثمانية من المحكمـين العاملين في حقل علم النفس التربوي والقياس النفسي لاشتقاق دلالات ثباتـه وصـدقه. حيث طلب منهم تحديد ما إذا كانت الفقرة تنتمي لمقياس دافع الإنجاز ام لا. واتـضح من اراء المحكمين أن الفقرات الاختبار تنتمي إلى دافع الإنجاز حيـث كانـت النـسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن (87.5).

قام (سواقد، 2001: أ) بعرض المقياس على (20) محكما من المختصين بعلـم النفس والتربية في الجامعات الأردنية ومراكز البحث في الأردن لإبداء آرائهـم فـي المقياس من حيث :

1- ملائمة الفقرة لقياس السمة، وذلك من خلال الإجابة بنعم أو لا .
2- ملائمة مضمون الفقرة ومفتاح تصحيحها لقياس المستويات المتباينة من الدافعية للانجاز وذلك بالإجابة بنعم أو لا .
3- وضوح الصياغة ومقروئيتها بالنسبة للفئة المستهدفة وذلك بالإجابة بنعم أو لا.

وفي ضوء اراء المحكمين تم تعديل بعض الفقـرات. بحيـث أصـبح المقيـاس بصورته النهائية كما تم استخدامه في هذه الدراسة. ولأغراض هذه الدراسة لـم يـتم حساب معاملات الصدق لمقياس دافع الإنجاز حيث قد سبق واستخرج لـه مـن قبـل (الحجازين، 2002) على نفس أفراد مجتمع الدراسة .

2- قلق الحالة لسبيلبرجر:

تم إعداد هذه القائمة في الأصل من قبل سبيلبيرجر لقياس قلق الحالة وتكونـت من عشرين فقرة، يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات الاختبار بوضع علامة (X) داخل المربع مقابل احد الاختيارات الأربعة والبدائل هي على التـوالي (مطلقـا، أحيانا، غالبا، دائما) المتفاوتة في الشدة حيث تتراوح قيمة الدرجات على الاختبار من 20 درجة كحد أدنى إلى 80 درجة كحد أعلى، والملحق (ب) يبين مقياس قلق الحالـة لسبيلبرجر.

وتتكون الفقرات من نوعين فقرات يشير فيها التقدير المرتفع إلـى قلـق عـال وتعطى الدرجات التالية (1،2،3،4)، وفقرات يشير فيها التقدير المرتفـع إلـى قلـق منخفض فتعطى الدرجات (4،3،2،1)، (الحجازين ،2002).

ثبات المقياس:

وقد ذكر (الحجازين، 2002) بأنه تم استخدام قائمة قلق الحالة في الأردن مـن قبل الشاويش حيث تم تطبيقه على عينه من الأفراد وحساب معامـل الثبـات بطريقـة الاتساق الداخلي معامل ألفا وقد بلغ (0.92). وكذلك استخدم هذه القائمة مرار، وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا) وقد بلغ (0.928).

وقد قام (سواقد، 2001:ب) بحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيـث بلغ لقلق الحالة(0.77)، وكذلك قام (الحجازين، 2002) بتطبيق المقياس على عينة عدد أفرادها (50) طالبا وطالبة من الصف الأول ثانوي، لحساب معامل الثبـات بطريقـة كرونباخ الفا، وقد بلغ معامل الثبات للقلق كحالة إلى (0.82). ولأغراض هذه الدراسة لم يتم حساب معاملات الثبات لقائمة قلق الحالة حيث قد سبق واستخرج لها مـن قبـل (الحجازين، 2002) على نفس أفراد مجتمع الدراسة .

صدق المقياس:

قام (سواقد، 2001: ب) بعرض المقياس على مجموعة من المتخصـصين مـن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأخذ آرائهم حول مدى ملائمة العبـارات

في قائمة قلق الحالة، وتم أجراء تعديلات طفيفة على بعض الفقـرات بحيـث أصـبح المقياس يتكون في وضعه النهائي من 20 فقرة. ثم تم حساب معاملات التميز للفقـرات وذلك بحساب معامل ارتباط علامات كل فقرة مع العلامات الكلية للقائمة وذلـك بعـد حذف علامة الفقرة من العلامة الكلية وكانت قيم معاملات التميز دالة إحصائيا لجميـع الفقرات وأصبح المقياس كما هو الآن بصورته النهائية. ولأغراض هذه الدراسة لم يتم حساب معاملات الصدق لقائمة قلق الحالة حيث قد سبق واسـتخرج لهـا مـن قبـل (الحجازين، 2002) على نفس أفراد مجتمع الدراسة .

3- مقياس الكفاءة الذاتية :

وقد طورت المقياس (المعايطة، 2009) وهو مقياس مكون من أربعة أبعاد وهي البعد المعرفي والبعد الاجتماعي البعد الجسمي وبعد التقدير العـام للـذات و يتكـون المقياس من (39) فقرة ولكل فقرة خمس بدائل وهي (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وتعطى الفقرات الايجابية الدرجات(4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعطى للفقرات السلبية الدرجات(1، 2، 3، 4) على الترتيب وهذه الفقرات بعضها مصاغ بطريقـة ايجابيـة والبعض الآخر مصاغ بطريقة سلبية، والملحق(ج) يبين مقياس الكفاءة الذاتية.

ثبات المقياس:

قد قامت (المعايطة، 2009) بحساب معامل الثبات ارتباط بيرسـون وقـد بلـغ (0.82) على عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة.

والأغراض الدراسة الحالية تم اختيار عينة استطلاعية من الطلاب وكان عـددهم 50 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد مرور أسبوعين على زمن تطبيق الاختبار تمت إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق بلغ معامل الارتباط(0.79) وتعد هذه القيمة مناسبة لإجـراء هـذه الدراسة في مثل هذا النوع من المقاييس. وتم أيضا حساب ثبـات الاتـساق الـداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة(0.84).

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بعرض المقياس على 10 محكمين من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي التربوي والقياس والتقويم. وذلك لإعطاء رأيهم حول فقرات المقياس وذلك للجوانب التالية :

1- مدى ملائمة الفقرة ومناسبتها للبعد (مناسبة أو غير مناسبة).
2- مدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية (مناسبة أو غير مناسبة).
3- التعديلات والملاحظات التي يقترحونها.

وقد تم جمع النسخ المعروضة على المحكمين و ملاحظة آرائهم والتعديلات إلـي تم اقتراحها وقد تم اعتماد اتفاق 6 من المحكمين كمعيار لصلاحية الفقرة واعتمادها في المقياس ولذلك بناء على اراء المحكمين فقد تم التعديل على الصياغة اللغوية للفقـرات ففي بعد الثقة بالذات تم التعديل على الفقرات (2,4,7) وفي البعد الانفعالي تـم تعـديل صياغة الفقرات (5,7,9) وفي البعد المعرفي تم إعادة صياغة الفقرات (2.8.10.12). وتتراوح علامة كل مفحوص على الاختبار ككل من(39-195).

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1- بناء مقياس الكفاءة الذاتية والتأكد من دلالات صدقه وثباته .
2- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة داخـل صـفوفهم وبحضور الباحثة لتوزيع الاستبيانات وللإجابة عن استفسارات الطلبـة فيمـا يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسـة وان إجابات الطلبة سوف تعامل بسرية تامة وان هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.
3- تم توزيع المقاييس على جلستين حيث مقياس دافعية الإنجاز تـم فـي جلـسة منفصلة واستغرقت الإجابة علية بين 35 – 45 دقيقة، ومقياس سبيلبيرجر لقلق

الحالة و مقياس الكفاءة الذاتية في جلسة أخرى واستغرقت الإجابة عليهما كذلك من 35 – 45 دقيقة، وذلك بعد عرض أمثلة توضيحية للطلبة والإجابة على استفساراتهم.

4- تم الحصول على علامات الطلاب في نهاية الفصل الثاني لقياس التحصيل.

5.3 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

1- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

2- معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة القلق والدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل.

3- تحليل الانحدار المتعدد، ومعادلة الانحدار للتنبؤ بالتحصيل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل عند طلبة الأول ثانوي في محافظة الكرك.

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع والجدول(2) يبين ذلك:

جدول(2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحصيل	77.11	10.12
القلق	55.31	9.63
الكفاءة الذاتية	133.36	28.89
الدفعية	92.46	16.72

وتم استخدام تحليل تباين الانحدار المتعدد وذلك باستخدام طريقة(Stepwise)، وفي هذه الطريقة يتم إدخال المتغيرات المستقلة إلى معادلة الانحدار على خطوات، بحيث يتم إدخال المتغير المستقل ذي الارتباط الأقوى مع المتغير التابع شريطة أن يكون معامل الارتباط بينهما دالاً إحصائياً(كشرط للدخول إلى معادلة الانحدار)، ولذلك تم استخدام مصفوفة معاملات الارتباط بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغير التابع(التحصيل) والمتغيرات المستقلة، والجدول(3) يبن ذلك:

جدول(3)

مصفوفة معاملات الارتباط

	القلق	الكفاءة الذاتية	الدافعية	التحصيل
القلق	-	-.463**	-.328**	-.275**
الكفاءة الذاتية		-	.516**	.182**
الدافعية			-	.168**
التحصيل				-

** تعني دالة إحصائيا عند مستوى(α≥0.01)

يلاحظ من خلال الجدول(3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحـصائياً عنـد مستوى ($0.01\geq\alpha$) وبلغ أعلى معامل ارتباط بين الدافعية والكفاءة الذاتية حيـث كـان ايجابيا وبلغ(0.516)، أي انه بارتفاع الدافعية ترتفع الكفاءة الذاتية. وبين مستوى القلق والكفاءة الذاتية فبلغ(-0.463)، حيث كانت العلاقة بينهما عكسية ودالة إحـصائيا، أي انه بارتفاع القلق تنخفض الكفاءة الذاتية. وكان معامل الارتباط بين القلق والدافعية أيضاً عكسيا وبلغ(-0.328)، وبين القلق والتحصيل كذلك عكسياً وبلغ(-0.275). في حين كان ايجابياً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل وبلغ(0.182)، وبلغ أدنى معامل ارتباط بين الدافعية والتحصيل ويساوي(0.168).

ومن خلال الجدول(3) يلاحظ أن متغير القلق قد حقق أعلى معامل ارتباط مـع التحصيل حيث بلغ (0.275) وبتربيعه يصبح التباين المفسر يـساوي(0.076) أي أن متغير القلق يفسر ما نسبته(7.6%) من الاختلاف في التحـصيل، وتـم إدخالـه إلـى المعادلة أولاً ثم المتغير الذي يليه وهو الكفاءة الذاتية ثم الدافعيـة والجـدول(4) يبـين تحليل الانحدار المتعدد المتدرج:

جدول(4)
تحليل الانحدار المتعدد المتدرج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الانحدار	3095.191	1	3095.191	32.594	.000
الخطأ	37795.186	398	94.963		

يلاحظ من خلال الجدول(4) أن قيمة F تساوي(32.59) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية، ويبين الجدول(5) معاملات معادلة الانحدار

جدول(5)
معاملات معادلة الانحدار

مصدر التباين	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
(Constant)	93.106	2.844		32.73	.000
القلق	-.289	.051	-.275	-5.71	.000

يتضح من خلال الجدول(5) أن قيمة(ت) بلغت (-5.71) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية، ويبن الجدول(6) معاملات المتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار:

جدول(6)

معاملات المتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار

مصدر التباين	B	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t	الارتباط الجزئي	Tolerance
الكفاءة الذاتية	.070	1.29	.198	.065	.786
الدافعية	.087	1.72	.087	.086	.893

يتضح من خلال الجدول(6) أن متغيري الكفاءة الذاتية والدافعية قد خرجا من معادلة الانحدار حيث بلغت قيمة(t) المحسوبة لهما على التوالي(1.29) و(1.72) وهاتان القيمتان غير دالتان إحصائيا، مما يعني عدم القدرة على التنبؤ بالتحصيل من خلال كل من متغيري الكفاءة الذاتية والدافعية، وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار على الشكل التالي:-

متغير التحصيل= 93.106 - 0.259× القلق

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أشارت النتائج إلى:-

أولاً: وجود علاقة سلبية بين القلق والتحصيل: ويمكن تفسير ذلك بأن القلق يدفع الطالب إلى عدم التركيز والخوف وعدم التحكم بأعصابه، ويعد القلق عامل سلبي وخطر على صحة الإنسان النفسية في حالة زيادة شدته وتخطي الحدود الممكن تحملها وخصوصاً في المرحلة الابتدائية حيث يكون الطلبة أكثر قلقا يقرؤون ببطء وبطريقة غير صحيحة بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال غير القلقين الذين يكونون في نفس جيلهم والذين يقرؤون قراءة جيدة وصحيحة. فقلق الطالب وخوفه من الامتحانات والنتائج التي يمكن أن يحصل عليها تؤدي إلى شعوره بالخوف قبل البدء بها، ويبدأ هذا الخوف بالتزايد والتأثير على الراحة النفسية للطالب كلما اقتربت مواعيد الامتحانات وساعة البدء بها وهذا بدوره يؤدي إلى الاضطرابات السلوكية لديه كنتيجة مباشرة لخوفه وقلقه من الامتحانات ونتائجها الايجابية والسلبية على حد سواء ومن الفشل الذي قد يصيبه بصورة خاصة وما يترتب عليه من سلوك من جانب الأهل. وقد اتفقت مع النتيجة التي

توصلت إليها دراسة (الحجازين، 2002) والتي دلت على وجود علاقة سلبية بين القلق والتحصيل. واتفقت أيضا مع دراسة جـون وهارولـد وديـنس (John, Harold & Dennis, 1999) والتي أظهرت وجود علاقة سلبية بين القلق والتحصيل. كما واتفقت مع نتائج دراسة (الرشيدي، 2004) والتي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بـين القلـق والتحصيل. واتفقت مع نتائج دراسة (الطراونة، 2006) والتي دلت على وجود علاقـة سالبة بين قلق الامتحان والتفوق الدراسي. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة أكتن(Aktn, 2008) وجود علاقة سلبية بين كل من الاكتئاب والقلق والضغط من جهـة والكفـاءة الذاتية والتحصيل من جهة أخرى. وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة زكريا ونور الدين(Zakaria & Nordin, 2007) والتي أشارت إلى وجود علاقة سلبية متدنية ودالـة إحصائيا بين قلق الرياضيات والتحصيل. في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصـلت إليه دراسة شيرمان وويـذر(Sherman&Wither.2003) والتي أشارت إلى وجود علاقـة سلبية بين قلق الرياضيات وانخفاض التحصيل، ولكن أكدت على أنها ليست سبباً رئيسياً لذلك، ووجود عوامل وسيطية أخرى تؤثر في ذلك كسعة الذاكرة العاملة.

ثانياً: وجود علاقة ايجابية بين الدافعية والتحصيل: وقد يعزى ذلـك إلـى أن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعل الطلبة يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية داخل المدرسة وخارجها، وكذلك في حياتهم المستقبلية، فالدافعية وسيلة يمكن استخدامها لإنجاز أهداف تعليمية محددة علـى نحـو فعال، إذ أنها تمثل أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، وترتبط بعلاقة إيجابية في مستوى ميول وانتباه الطالب لبعض النشاطات وهـي علـى علاقـة بحاجات الطالب، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثـه علـى المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال. وأيضاً فقد يعود السبب إلـى أن الـدوافع أساسـها الحاجات لدى الطفل، ومن هذه الحاجات الحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجـة إلـى الشعور بالأهمية والحاجة للاستقلال والحاجة إلى الإنجاز. وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ماركل ورن وجـودون (Markle, Rinn &Goodwin,1980)

والتي أشارت إلى فعالية تدريب الطلبة ذوي التحصيل المتدني على زيادة دافعية الإنجاز لديهم. و اتفقت كذلك مع ما توصلت إليه دراسة (خميس، 1992) والتي أشارت إلى وجود اثر ذو دلالة إحصائية لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلات. كما واتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (الغزو، 1994) والتي وجدت أن مستوى تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي للدافعية أعلى من تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج التدريبي. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة كرتيلر وآخرون(kreitler, et. al, 1995) والتي بين وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل. واتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الحجازين، 2002) والتي دلت على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل علاقة طرديه أي يرتفع التحصيل لدى الأفراد بارتفاع مستوى الدافعية. واتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها (الشواشرة، 2007) والتي أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب وبالتالي رفع تحصيله الأكاديمي. وكذلك اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة زكريا ونور الدين(Zakaria&Nordin,2007) والتي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية منخفضة ودالة إحصائياً بين التحصيل والدافعية.

ثالثاً: وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل: حيث أن شعور الطالب بالكفاءة الذاتية، وامتلاك القدرات والمؤهلات اللازمة لمواجهة متطلبات وأعباء الدراسة، ينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي، فامتلاك الطالب للخصائص النفسية الايجابية كالشعور بالقدرة على الإنجاز والميل إلى التفاعل مع الآخرين والبعد عن التوتر والعزلة وامتلاك روح المبادرة والمثابرة والاستقرار النفسي، يزيد من التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالب، مما يؤدي بالتالي إلى ارتفاع مفهوم الذات لديه وازدياد ثقته بنفسه، وبالتالي يتحسن أداءه ويرتفع تحصيله. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فليمنج وآخرون (Fleming,et,al, 1998) المشار إليها في (بركات،2010) والتي أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة لاندين

وستيوارت(Landine &Stewart,1998) والتي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. واتفقت أيضا مع دراسة جون وهارولـد وديـنس (John،Harold&Dennis,1999) والتي أظهرت ارتباط الكفاءة الذاتية المرتفعـة ايجابياً بمستوى تحصيل مرتفع لدى الطلبة.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لا توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، في مستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفـاءة الذاتية والتحصيل عند طلبـة الأول ثـانوي فـي محافظـة الكـرك تعـزى للنـوع الاجتماعي(ذكر، أنثى).

للإجابة على سؤال الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل عند طلبة الأول ثـانوي فـي محافظة الكرك تبعاً للنوع الاجتماعي والجدول(7) يبين ذلك:

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل عند طلبة الأول ثانوي في محافظة الكرك تبعاً للنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي		القلق	الكفاءة الذاتية	الدافعية	التحصيل
ذكور	الوسط الحسابي	53.85	136.46	94.58	78.25
	العدد	189	189	189	189
	الانحراف المعياري	9.52	28.42	17.50	10.40
إناث	الوسط الحسابي	56.60	130.60	90.55	76.08
	العدد	211	211	211	211
	الانحراف المعياري	9.55	29.08	15.79	9.77

يلاحظ من خلال الجدول(7) وجود فروق ظاهريـة بـين الأوسـاط الحـسابية لمستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل عند طلبة الأول ثـانوي فـي محافظة الكرك تبعاً للنوع الاجتماعي ولمعرفة ما إذا كانت هـذه الفـروق ذات دلالـة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات (One Way MANOVA) والجدول(8) يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات(MANOVA) للفروق في مستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل تبعاً للنوع الاجتماعي

التأثير	القيمة	F	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعيHotllings trace	.032	3.122	.015

يظهر من خلال الجدول(8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)في متغيرات القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحـصيل مجتمعـة تعزى للنوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة(F(3.122. ولمعرفة في أي مـن المتغيـرات كانت تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في مستوى القلق ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل مجتمعة تعزى للنوع الاجتماعي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	القلق	470.938	1	470.938	4.637	.032
	الكفاءة الذاتية	1625.240	1	1625.240	5.882	.016
	الدافعية	3421.084	1	3421.084	4.132	.043
	التحصيل	753.684	1	753.684	8.278	.004
الخطأ	القلق	40419.440	398	101.556		
	الكفاءة الذاتية	109974.037	398	276.317		
	الدافعية	329551.626	398	828.019		
	التحصيل	36237.494	398	91.049		

يلاحظ من خلال الجدول(9) أن الفروق في القلق والكفـاءة الذاتيـة والدافعيـة والتحـصيل حيـث بلغـت قيمـة(ف) للمتغيـرات (4.637) و(5.882) و(4.132) و(8.278) على الترتيب. ومن خلال الجدول(7) يلاحظ بأن هذه الفروق تعود لصالح الذكور، أي أن الذكور اقل قلقاً وأفضل دافعية وكفاءة ذاتية وتحصيلاً من الإناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت النتائج إلى ما يلي:

أولاً: وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق ولصالح الذكور، أي أن الذكور اقل من الإناث قلقاً، وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف التركيب الفـسيولوجي بـين

الجنسين، مما يترتب عليه أن تكون الإناث أكثر قلقاً، إضافة إلـى أن الإنـاث وبـسب التنشئة الأسرية في مجتمعاتنا والتي تهتم بالذكور أكثر من الإناث مما يدفع الإناث إلى محاولة إثبات وجودهن من خلال التحصيل وغيرها من الأشياء، مما يسبب لها القلـق من الفشل. وأيضاً يمكن إرجاع ذلك إلى الحساسية الانفعالية الزائدة التي تتميـز بهـا البنات بالمقارنة مع الأبناء. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليـه دراسـة فليمنج وآخرون (Fleming، et al.,1998) المشار إليها في(بركات،2010) والتي أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق لصالح الإناث.

ثانياً: وجود فروق بين الجنسين في التحصيل ولصالح الذكور، أي أن الـذكور أفـضل تحصيلاً من الإناث، وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف التركيب الفسيولوجي بـين الجنسين وأن مراكز معينة في الدماغ تنمو وتتطور بسرعة مختلفة عند الـذكور عـن الإناث.

ثالثاً: وجود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز أي إن الذكور أفضل في دافع الإنجاز، وقد يعزى ذلك إلى أن خوف الأنثى من أن تخسر الإحساس بالأمان الذي يقدمـه لهـا المجتمع إذا ما خرجت عن النمط الجنسي والاجتماعي المرسوم لها يُـضعف الـسلوك الإنجازي لديها، فالإنجاز يتطلب شيئاً من المنافسة، والمنافسة يصنفها المجتمع على أنها شكل من أشكال العدوانية التي لا تتناسب مع الدور الجنسي المنوط بالأنثى، ولهذا قـد تشعر الأنثى بالرفض الاجتماعي لها بسبب خروجها عن الدور الأنثوي التقليدي الـذي تنتمي إليه. إضافة إلى أنه في الغالب فالدافع وراء إنجاز الأنثى هـو الحاجـة إلـى الانتماء والقبول الاجتماعي وليس الرغبة في المعرفة أو تقديم ما هـو جديـد ومفيـد وخلاق، والثاني أدوم وأكثر فاعلية. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليـه دراسـة البقاعين(1995) والتي أشارت الى عدم وجود فروق في دافع الإنجاز تعزى للجنس.

رابعاً: وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية ولصالح الذكور، وقد يعزى ذلك إلى ارتباط تحقيق الذات، الذي يعني بشكل عام إثبات موجودية من خلال الكفاءة الذاتية عند الرجل في المجتمع العربي عامة، يتجلى في المشاركة الفاعلة في المجالات الـسياسية

والتشريعية والاقتصادية وغيرها، ولهذا فالتربية الأسرية في مجتمعاتنا العربية تركز على المولود الذكر ورفع كفاءته الذاتية أكثر من تركيزها على الأنثى. واختلفت هذه النتيجة (الشلبي، 2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى إلى النوع الاجتماعي.

2.4 التوصيات

استنادا إلى نتائج الدراسة فيمكن للباحثة بالتوصية بما يلي:-

1- بناء برامج إرشادية وتوجيهية لتخفيض مستوى القلق، حيث تبين وجود علاقة بينها وبين التحصيل، وعلى وجه الخصوص للطالبات حيث تبين ارتفاع مستوى القلق لديهن.

2- الاستمرار بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لطلبة المدارس من اجل ضمان تطور الكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز لديهم، وعلى وجه الخصوص للطالبات حيث تبين انخفاض ذلك لديهن.

3- إجراء دراسات تتعلق بالكشف عن العلاقة بين متغيرات أخرى مع التحصيل كالتكيف الأكاديمي، وعلاقته والاكتئاب ومركز الضبط والثقة بالنفس.

المراجع

أ- المراجع العربية

أبو صايمه، عايدة. (1995). **القلق والتحصيل الدراسي دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي،** دار المعرفة، الإسكندرية.

أبو غزال، معاوية.(2006). **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربويـة،** ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بركات، **آسيا بنت علي راجح**.(2010). **التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي**. ندوة التعليم العالي للفتاة .. الأبعاد والتطلعات: من4-2010/1/6، جامعة طيبة – المدينة المنورة.

البقاعين، لمياء عايد إبراهيم.(1995). **السمات النفسية للطلبـة وعناصـر الـسلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني فـي محافظات الجنوب.** رسالة ماجستير غير منشورة**.** جامعة مؤتة، الكرك.

تركي، مصطفى احمد.(1981). قلق الامتحان بين القلق كسمة والقلق كحالـة. **مجلـة العلوم الاجتماعية.** جامعة الكويت، العـدد3، ص 65-90، الـسنة التاسـعة، أيلول/سبتمبر1981

الحجازين، بشير**.** (2002). **تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانويي في محافظة الكرك**. رسالة جامعية غير منشورة**،** جامعة مؤتة .الكرك.

جابر، عبد الحميد جابر.(1986). **الشخصية، البناء ، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم.** دار النهضة العربية: القاهرة، مصر**.**

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجـاز** ، ط2 . دار الفكـر للطباعـة وللنشر والتوزيع .

خميس، زياد.(1992).**اثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المـشكلة لـدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في مدينة عمان**. رسالة جامعية غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

الرشيدي، بنيان بن دغش.(2004). **علاقة قلق الاختبار بكـل مـن مفهـوم الـذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة جامعية غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

رضوان، سامر.(1997). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس**. مجلة شؤون اجتماعية،**(55)، 25-51. الشارقة**.**

الرفاعي، نعيم. (1987). **الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف**، ط7، جامعة دمشق، سوريا .

الروابده، بلال محمد موسى**.**(2004). **أثر المسار الأكـاديمي والمـستوى التعليمـي والنوع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في حل المسألة**. رسالة جامعيـة غيـر منشوره**،** جامعة مؤتة. الكرك.

الريماوي، محمد؛ التل، شادية؛ العتوم، عدنان؛ البطش، محمد؛ الزغول، عماد؛ جبـر، فارس؛ الزعبي، رفعه؛ السلطي، ناديه؛ علاونة، شفيق؛ الزغول، رافع؛ الشريم، رغدة؛ غرايبة، عايش؛ مصطفى، رضوان؛ الجراح، عبدالناصر. (2008)**. علم النفس العام**. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة:عمان، الأردن**.**

الزغول ،عماد عبدالرحيم.(2006) . **مقدمة في علم النفس التربوي** . مركـز يزيـد للطباعة والنشر: الكرك، الأردن.

الزغول، عماد عبد الرحيم.(2009**). نظريات التعلم**. دار الشروق للنـشر والتوزيـع: عمان، الأردن.

زهران، حامد .(1987)**. الإرشاد والتوجيه النفسي**. عالم الكتب :القاهرة.

زهران، حامد.(1988). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. دار المعارف: مصر.

الزيات، فتحي مصطفى.(2001).**علم النفس المعرفي،**ج2، مداخل نماذج ونظريـات، ط1 . دار النشر للجامعات، مصر.

سواقد، ساري. أ (2001). **مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشـدين** . مقياس غيـر منشور، جامعة مؤتة ، الأردن.

سواقد، ساري. ب (2001). **مقياس اختبار القلق الحالـة والـسمة** . مقيـاس غيـر منشور، جامعة مؤتة ، الأردن.

الشلبي، محمود.(2009). **الكفاءة الذاتية المدركة لمهارات البحث العلمي لدى طلبـة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة مؤتة، الكرك، الأردن.

الشواشرة، عاطف حسن.(2007**). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في اسـتثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية فـي التحـصيل الدراسـي (دراسة حالة)، دراسة منشورة**. الجامعة العربية المفتوحة: عمان، الأردن.

الطراونة، صفاء صالح.(2006). **علاقة التنشئة الأسرية وقلـق الامتحـان بـالتفوق الدراسي عند تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مديريات التربية والتعليم فـي محافظة الكرك.** رسالة جامعية غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

الطواب، سيد محمد.(1990). اثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية،** جامعة عين شمس، العدد 27، الجزء 2، ص153-195 (5)،19-50.

عبد الخالق، احمد محمد؛ والنيال، مايسه احمد.(1992). **بناء مقيـاس قلـق الأطفـال وعلاقته ببعدي الانبساط والعصابية على النفس،** العدد الثامن والتاسع عـشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

عبد الرحمن ،السيد محمد.(1998). **نظريات الشخصية** ، دار قباء للنـشر والتوزيـع القاهرة ،

عثمان، فاروق السيد. (1993).أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج، **مجلة علم النفس**، جامعة أم القرى، (25)، (38-54).

عدس، عبدالرحمن؛ توق، محي الدين. (1998). **المدخل إلى علم النفس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

العناني، حنان عبد الحميد.(2000). **الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العويضات، منتهى احمد سالم .(2006) .**أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالدافع للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة**. رسالة جامعية غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك.

غباري، ثائر احمد.(2008). **الدافعية: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.

الغزو، إيمان.(1994). **اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسين في لواء المزار الجنوبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

القاسمي، غايه حميد محمد. (2002)**. فاعلية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة**.رسالة جامعية منشورة، جامعة عين شمس ،القاهرة .

قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن.(2002). **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح عبد المنعم ؛و الكندري، احمد مبارك.(1992**). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية** . ط1 ، مكتبة الفلاح، الكويت .

المعايطة، سرى فرحان.(2009). **الهوية النفسية والكفاءة الذاتية وعلاقتهما بالاختيار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

موسى، فاروق عبد الفتـاح.(1991). **كراسـة تعليمـات الـدافع للانجـاز للأطفـال والراشدين**. (ط4)، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

النبهان، موسى؛ الزغول، عماد؛ الهنداوي، علي .(2000) .درجة القلق والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة والعلاقة بينهما، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعـة الإمارات العربية المتحدة .(16). (1).97-123.

النشواتي، عبد المجيد .(1984).**علم النفس التربوي**، دار الفرقان ، جامعة اليرمـوك، اربد.

ب - المراجع الأجنبية:

Aktn, A.(2008). Self- Efficacy, achievement and Depression, Anxiety, and Stress: Structural Equation Modeling. **World Applied Science Journal**,3(5),725-732.

Atkinson,J.W. (1958). **Motives in fantasy action and society**. New York:Van Nostrand.

Atkinson,J.W. (1964).**An introduction to motivation**. New York:Van Nostrand.

Bandura, A .(1977). Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review** ,84 (2), 191-215. USA

Bandura , A . (1986). **Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory** . Englewood Cliffs , NJ : Prentice Hall.

Bandura , A. & Wood, R. (1989).Effect of perceived controllability and performance standard on self- regulation of complex decision making and self efficacy .**Journal of personality and social psychology**.(56) ,(5), (805-814).

Markle ,A., Rinn, Ri c.,&Goodwin,B.(1980).Effects of Achievement Motivation training on Academic Performance of Underachievers. **Psychological reports**,47(2), 567-574.

Mc Clelland, D.C .(1961).**The achieving society**. Princeton, New Jersey: Van Nostrr.

kreitler,S. ، Zigler,E. ، Kagan,S. ، Oslen,D. , Weissler,K. , Krietler, H.(1995). Cognitive and motivational determinants of academic achievement and behavior in third and fourth grade disadvantage children. **Britsh Journal of Educational Society**,(65) ,297-316.

Reiher, R.H(1981). Changing Academic Task Persistence Through A Self-Management Attribution Program.(Unpublished Doctoral Dissertation,

University of Southern California, **Dissertation Abstracts International**, 41 (12-A) . 5036 .

John ,R ,Harold, F. and Dennis, H.(1999).Self-Regulation, Goal Orientation, self- Efficacy ,Worry ,and High- Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. **Roeper Review**, 21(4) .281-297.

Ladine, J. and Stewart, J.(1998). Relationship Between Meta-cognition, Motivation ,Locus of Control, Self – Efficacy, And Academic Achievement. **Canadian Journal of Counseling**.32 (3), pp200-215.

Sherman, Brian F. & Wither, David P.(2003).Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement. **Mathematics Education Research Journal**, 15(2), 138-150.

Zakaria, Effandi&Nordin, Norazah Mohd.(2007). The Effects of Mathematics Anxiety on Matriculation Students as Related to Motivation and Achievement. Eurasia Journal of Mathematics, **Science & Technology Education**, 4(1), 27-30.

الملحق(أ)

مقياس قلق الحالة لسبيلبيرجر

بسم ا الرحمن الرحيم

الاسم : ------------------

اسم المدرسة : -----------------

الجنس : ------------------

الصف : ------------------

أخي الطالب / أختي الطالبة أمامك ثلاثة مقاييس تحاول الباحثة من خلالها معرفة آراء الطلبة في بعض الأمور التي تؤثر على تحصيل الطلبة العلمي.

المقياس الأول: هو تقييم ذاتي، ويتكون من (20) فقرة وضع أمـام كـل منهـا (4) اختيارات .

أما المقياس الثاني: هو مقياس الكفاءة الذاتية، ويتكون من (39) فقرة ،وضع أمام كـل منها (5) اختيارات.

أما المقياس الثالث:هو مقياس دافعية الإنجاز، ويتكون من (28) فقرة غير كاملة ويلـي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ويوجد أمام كـل فقـرة فراغ . اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة X فوق الفراغ الموجود أمام هذه العبارة لا تضع أكثر من علامة للسؤال الواحد.

علما بان ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لان هذه الاستبانة لمعرفـة الآراء فقط، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وان الآراء سـوف تـسجل بسريه تامة .فلذلك تأمل الباحثة أن تكون الإجابات دقيقة.

تقييم ذاتي

رقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	مطلقا
-1	اشعر بالهدوء				
-2	اشعر بالأمان (بعيدا عن الخطر)				
-3	اشعر بان أعصابي مشدودة				
-4	اشعر بالأسف				
-5	اشعر بالارتياح				
-6	اشعر بعدم الاتزان				
-7	اشعر الآن بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة				
-8	اشعر بالراحة				
-9	اشعر بالقلق				
-10	اشعر بالانشراح				
-11	اشعر بالثقة في النفس				
-12	اشعر بالعصبية				
-13	اشعر بالهياج				
-14	اشعر بتوتر زائد				
-15	اشعر بالاسترخاء				
-16	اشعر بالرضا				
-17	اشعر بالكدر				
-18	اشعر باني مستثار جدا (لدرجة الغليان)				
-19	اشعر بالسعادة العميقة				
-20	اشعر باني ادخل السرور على الآخرين				

الملحق(ب)

اختبار دافع الإنجاز

اختبار دافع الإنجاز

إن العمل شيء:

----أ- أتمنى ألا افعله

--------   ب- لا أحب أداءه كثيرا جدا

----ج- أتمنى أن لا افعله

----د- أحب أداءه

----ه- أحب أداءه جدا

2- في المدرسة يعتقدون أني:

----أ- اعمل بشده جدا

---- ب- اعمل بتركيز

----ج- اعمل بغير تركيز

--- د- غير مكترث بعض الشيء

----ه- غير مكترث جدا

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

----أ – مثالية

---- ب- سارة جدا

----ج- سارة

----   د- غير سارة

----ه – غير سارة جدا

4-أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام :

----أ- لا قيمة له في الواقع

----   ب- غالبا ما يكون ساذجا

----ج- غالبا ما يكون مفيدا

---- د- له قدر كبير من الأهمية

----ه- ضروري للنجاح

5-عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

----أ – مرتفعة جدا

----   ب- مرتفعة

----ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة

----   د- منخفضة

----ه- منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

----أ- اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعا حسنا .

----ب- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال .

----ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى .

----د- لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها في المدرسة.

7- اعمل عادة :
----أ- أكثر بكثير مما قررت أن اعمله.
---- ب-أكثر بقليل مما قررت أن اعمله .
----ج- اقل بقليل مما قررت أن اعمله .
---- د- اقل بكثير مما قررت أن اعمله.
8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:
---- أ- استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي .
---- ب- ابذل جهدي مره أخرى للوصول إلى هدفي
---- ج- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى
---- د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي .
---- ه- أتخلى عن هدفي عادة.
9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :
---- أ- غير هام جدا
---- ب- غير هام
---- ج- هام
---- د- هام جدا .
10 – يشكل بدء الواجب المنزلي :
---- أ- مجهودا كبيرا
---- ب- مجهودا كبيرا
---- ج- مجهودا متوسطا
---- د- مجهودا قليلا
---- ه – مجهودا قليلا جدا .
11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:
---- أ – مرتفعة جدا
---- ب- مرتفعة
---- ج- متوسطة
---- د- منخفضة
---- ه- منخفضة جدا .
12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك :
---- أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة
---- ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل
---- ج- أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى
---- د- أجد الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى .
13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :
---- أ- أحب أن أوديه كثيرا
---- ب- أحب أن أوديه أحيانا
---- ج- أوديه فقط إذا كوفئت علية جدا
---- د- لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته
---- ه- لا يجذبني تماما .

14- يعتقد الآخرون باني :
---- أ- أذاكر بشده جدا
---- ب- أذاكر بشدة
---- ج- أذاكر بدرجة متوسطة
---- د- لا أذاكر بشدة جدا
---- ه- لا أذاكر بشدة .
15- اعتقد إن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :
---- أ – غير هام
---- ب- له أهمية قليلة
---- ج- ليس هام جدا
---- د- هاما إلى حد ما
---- ه- هاما جدا.
16- عند عمل شيء صعب فإنني :
---- أ – أتخلى عنه سريعا جدا
---- ب- أتخلى عنه سريعا
---- ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة
---- د- لا أتخلى عنه سريعا جدا
---- ه- أظل أواصل العمل عادة .
17- أنا بصفة عامة:
---- أ – اخطط للمستقبل في معظم الأحيان
---- ب- اخطط للمستقبل كثيرا
---- ج- لا اخطط للمستقبل كثيرا
---- د- اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة .
18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة .
---- أ – مهذبين جدا
---- ب- مهذبين
---- ج- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة
---- د- غير مهذبين
---- ه- غير مهذبين على الإطلاق
19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في المدرسة
---- أ – كثيرا جدا
---- ب- كثيرا
---- ج- قليلا
---- د- صفر
20- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به :
---- أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك
---- ب- غالبا لا يكون لدي وقت لذلك
---- ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت
---- د- دائما يكزن لدي وقت

21- أكون عادة :
---- أ- مشغولا جدا
---- ب – مشغولا
---- ج- غير مشغول
---- د- غير مشغول
---- ه- غير مشغول على الإطلاق
22- يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :
---- أ – طويلة جدا
---- ب- طويلة
---- ج- متوسطة
---- د- قصيرة
---- ه- قصيرة جدا .
23-إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :
---- أ- ذات قدر كبير جدا
---- ب- ذات قدر
---- ج- اعتقد أنها غير ذات قدر
---- د- اعتقد أنها مبالغ في قيمتها
---- ه- اعتقد أنها غير هامة تماما .
24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:
---- أ- يريدون توسيع وامتداد الأعمال
---- ب- محظوظون لان آباءهم مديرون
---- ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار
---- د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال
25- بالنسبة للمدرسة أكون :
---- أ- في غاية الحماس
---- ب- متحمسا جدا
---- ج- غير متحمس بشدة
---- د- قليل الحماس
---- ه- غير متحمس على الإطلاق
26- التنظيم شيء :
---- أ-أحب أن أمارسه كثيرا جدا
---- ب-أحب أن أمارسه
---- ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا
---- د- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق
27-عندما أبدا شيئا فاني :
---- أ- لا انهيه بنجاح على الإطلاق
---- ب- انهيه بنجاح نادرا
---- ج- انهيه بنجاح أحيانا
---- د- انهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون :

---- أ- متضايقا كثيرا جدا

---- ب- متضايقا كثيرا

---- ج- أتضايق أحيانا

---- د- أتضايف نادرا

---- ه- لا أتضايق مطلقا

الملحق(ج)

مقياس الكفاءة الذاتية

بصورته النـهائية

مقياس الكفاءة الذاتية

	أولا:بعد الثقة بالذات					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أجد في نفسي القدرة على تحدي العقبات					
2	أنا راضي عن نفسي كما هي					
3	اتخذ القرارات التي تهمني بنفسي					
4	أنا إنسان ماهر في حل المشكلات التي تواجهني					
5	أثق بقدراتي الشخصية للنجاح بالمهام التي توكل إلي					
6	أقوم بأمور لا يستطيع أن يقوم بها آخرون					
7	تواجهني مهمات لا استطيع انجازها					
8	أرى أن مستقبلي مشرق					
	ثانيا :البعد الانفعالي					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أنا قادر على السيطرة على مشاعري					
2	انظر للأمور بتفاؤل					
3	يصعب علي التركيز في عمل ما عندما أتعرض للانفعال					
4	استطيع حل المشكلات التي تواجهني					
5	أنا قادر على ضبط نفسي عند ظهور المشاكل					
6	أسيطر على انفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك					
7	أتحكم في سلوكي عندما استثار					
8	انزعج من نقد الآخرين					
9	ابكي إذا تعرضت لموقف صعب لا استطيع حله					
	ثالثا: البعد المعرفي					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	اطلع على الكتب والمقالات المهنية					
2	أحب ممارسة النشاطات التي تتطلب مجهودا فكريا					
3	امتلك معلومات عامة وصعبة					
4	أجد صعوبة في حل المشكلات التي تواجهني					
5	أجد الانترنت فرصة لاكتساب معلومات جديدة					
6	أتعلم المهارات بسرعة					
7	أحاول فهم كيفية عمل الأشياء					
8	أجد صعوبة في فهم جميع ما اقرأ					
9	أنسى ما أتعلمه بسرعة					
10	يصعب علي إحضار إجابات لكل ما يطرح من أسئلة					
11	لدي القدرة على ابتكار أشياء جديدة					
12	أضع في اعتباري جميع العناصر ذات العلاقة عندما أفكر بموضوع ما					
	رابعا: بعد الإصرار وتحمل المسؤولية					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أقوم بالأعمال التي تخصني بنفسي					
2	أتحمل المسؤوليات التي توكل إلي					
3	اعترف بخطاي مهما كانت النتائج					

4	لا أبدأ بمهمة جديدة إلا بعد الانتهاء من المهمة السابقة					
5	أثابر في ما يطلب مني					
6	يمكن الاعتماد علي في تحمل المسؤولية					
7	أنفذ الخطط التي أضعها لتحقيق أهدافي					
8	اقدر على الصبر والتحمل في مواجهة المصاعب					
9	أتجنب مواجهة المشكلات الحياتية					
10	أجد في الفشل دافعية للعمل					

الملحق(د)

مقياس الكفاءة الذاتية

بصورته الأولية

مقياس الكفاءة الذاتية

	أولا:بعد الثقة بالذات					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أجد في نفسي القدرة على تحدي العقبات					
2	اشعر بالرضا عن نفسي كما هي					
3	اتخذ القرارات التي تهمني بنفسي					
4	أنا إنسان ماهر في حل المشكلات التي تواجهني					
5	أثق بقدراتي الشخصية للنجاح بالمهام التي توكل إلي					
6	أقوم بأمور لا يستطيع أن يقوم بها آخرون					
7	أواجه كثيرا من المهام التي لا استطيع انجازها					
8	أرى أن مستقبلي مشرق					
	ثانيا :البعد الانفعالي					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أنا قادر على السيطرة على مشاعري					
2	انظر للأمور بتفاؤل					
3	يصعب علي التركيز في عمل ما عندما أتعرض للانفعال					
4	إذا تعرضت لموقف صعب اعبر عن غضبي بالبكاء					
5	إني قادر على ضبط نفسي وعند ظهور المشاكل					
6	أسيطر على انفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك					
7	إذا تعرضت لاستثارة أبقى متحكما في سلوكي					
8	انزعج من نقد الآخرين					
9	ابكي إذا لم أجد أحدا يخلصني من مشكلتي					
	ثالثا: البعد المعرفي					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	اطلع على الكتب والمقالات المهنية					
2	أمارس النشاطات التي تتطلب مجهودا فكريا					
3	امتلك معلومات عامة وصعبة					
4	أجد صعوبة في حل المشكلات التي تواجهني					
5	أجد الانترنت فرصة لاكتساب معلومات جديدة					
6	أتعلم المهارات بسرعة					
7	أحاول فهم كيفية عمل الأشياء					
8	من الصعب فهم كل ما اقرأه					
9	أنسى ما أتعلمه بسرعة					
10	يصعب علي فهم إجابات كل ما يطرح من أسئلة					
11	لدي القدرة على ابتكار أشياء جديدة					
12	عندما أفكر بموضوع ما أضع في اعتباري جميع العناصر ذات العلاقة					
	رابعا: بعد الإصرار وتحمل المسؤولية					
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	أقوم بالأعمال التي تخصني بنفسي					
2	أتحمل المسؤوليات التي توكل إلي					
3	اعترف بخطاي مهما كانت النتائج					
4	لا أبدأ بمهمة جديدة إلا بعد الانتهاء من المهمة السابقة					
5	أثابر في ما يطلب مني					

6	يمكن الاعتماد علي في تحمل المسؤولية					
7	أنفذ الخطط التي أضعها لتحقيق أهدافي					
8	اقدر على الصبر والتحمل في مواجهة المصاعب					
9	أتجنب مواجهة المشكلات الحياتية					
10	أجد في الفشل دافعية للعمل					

معلومات شخصية

الأسم: نجاح يعقوب صالح الحجازين

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: علم نفس تربوي

السنة: 2010م

البريد الإلكتروني: nhejazin@yahoo.com